

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**ANA CLARA GOMES NAZARI**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Uberlândia – MG**

**2012**

**ANA CLARA GOMES NAZARI**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Myrtes Dias da Cunha

**Uberlândia – MG**

**2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

N335d Nazari, Ana Clara Gomes, 1983-  
2012 Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais : limites e possibilidades / Ana Clara Gomes Nazari. - 2012.

251 f. : il.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

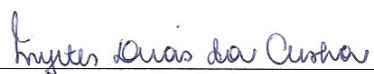
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação Integral – Teses. 3. Educação e estado - Brasil - Teses. 4. Sistemas de escolas municipais - Uberlândia (MG) – Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

## BANCA EXAMINADORA



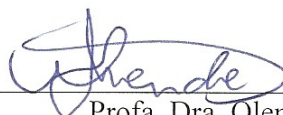
---

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Profa. Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO



---

Profa. Dra. Olenir Maria Mendes  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.*

(Charles Chaplin)

Compactuando com Charles Chaplin a idéia de que cada pessoa em nossa vida é única e insubstituível, é que dedico este trabalho à aqueles que são a exclusiva razão da minha vida, o impulso do meu caminhar: **DEUS, MEU MARIDO, FAMILIARES E AMIGOS.**

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho foi possível graças ao acompanhamento e as contribuições de pessoas próximas às quais registro meus sinceros agradecimentos.

À Deus, presença constante em minha vida, sempre conduzindo meus passos e proporcionando a concretização deste trabalho.

À minha querida orientadora Myrtes Dias da Cunha. As palavras são insuficientes para expressar o meu eterno agradecimento por você ter cruzado o meu caminho e ter compartilhado comigo sua imensa sabedoria. Minha gratidão pela amizade, carinho, respeito, confiança e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Aos meus pais minha eterna gratidão. Nunca mediram esforços para auxiliarem na concretização dos meus sonhos. Agradeço minha mãe pelo exemplo de garra, força e determinação, sempre me ensinando que tudo é possível para aqueles que têm fé e se dedicam. Agradeço também ao meu pai por acreditar em mim e incentivar meus estudos.

Ao meu amado esposo Juliano. Agradeço por estar presente em todos os momentos de minha vida e por me proporcionar a experiência do amor verdadeiro. Companheiro incansável, amoroso, sempre com uma palavra de incentivo; obrigada pela sua compreensão, escuta e cumplicidade e também por ter dividido comigo as dificuldades para que eu pudesse vencer mais essa etapa. TE AMO!

À minha querida irmã Bárbara e meu cunhado Bruno. Obrigada pelo carinho e por me ajudarem sempre que precisei!

Aos meus demais familiares. Minha querida avó, tias, tios, primas, primos, cunhadas, sogros, sobrinhas. Agradeço a vocês o carinho, o incentivo e a compreensão. Peço desculpas pelos momentos que não pude me fazer presente ao longo dos meus estudos. Sacrifícios foram necessários, mas hoje eu posso dizer que tudo foi válido e essa vitória eu dedico à todos vocês!

Às minhas queridas amigas. Cristiane, Naiara, Janaína, Thaís Manzi, Thaís Cristina, Suelen, Cláudia, Juliana e Fabiana. A amizade de vocês foi essencial para me dar forças durante esta caminhada.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFU. Obrigada por compartilharmos saberes e angustias. Em especial agradeço a duas pessoas queridas que tornaram grandes amigas: Sorandra e Fernanda. Adoro vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Agradeço os ensinamentos!

À Profa. Dra. Olenir Maria Mendes, pela leitura do meu primeiro projeto de Mestrado, mesmo antes de vir a compor o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação. Agradeço o apoio e contribuições na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho pelas contribuições fornecidas durante a construção do meu trabalho. Tê-la em minha banca de defesa de Mestrado é uma honra!

Aos meus ex-alunos da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo agradeço a oportunidade de vivenciarmos juntos uma experiência de educação em tempo integral. Com vocês pude aprender que a felicidade está nas pequenas coisas! Este trabalho foi realizado em nome de vocês e para vocês!

À todos os profissionais e alunos da escola Tempo dos Sonhos por permitirem e colaborarem com a realização de minha pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia por fazer parte de minha trajetória acadêmica. Em especial agradeço a Jeane e James, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação. Agradeço a atenção e profissionalismo demonstrado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudo fornecida para o incentivo à pesquisa.

*“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; Tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de matar, e tempo de curar; Tempo de derrubar, e tempo de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir; Tempo de prantear, e tempo de dançar; Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; Tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; Tempo de guardar, e tempo de lançar fora; Tempo de rasgar, e tempo de coser; Tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; Tempo de guerra, e tempo de paz”.*

*(Eclesiastes 3:1-8)*



## RESUMO

NAZARI, A. C. G. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia - Minas Gerais:** limites e possibilidades. 2012, 251p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

Pensar na diferença existente entre educação integral e escola de tempo integral motivou a estruturação da presente pesquisa. A hipótese que norteou nosso estudo é de que a Educação Integral tem aparecido na perspectiva de tempo integral de atendimento, ou seja, diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de Educação Integral. Estabelecemos como objetivo geral: identificar na proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia-MG na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso. Mais especificamente almejamos: identificar os princípios previstos na proposta do Projeto TEIA com o intuito de avaliar as condições para sua concretização; verificar a explicitação e coerência dos princípios teóricos da proposta pedagógica do Projeto TEIA nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe de coordenação administrativa e pedagógica da escola investigada; apresentar a concepção dos professores e alunos sobre o Projeto, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação. Classificamos esta pesquisa como um estudo de caso; a construção dos dados seguiu três momentos: análise documental, observação do cotidiano da escola investigada e entrevistas com alunos, professores e coordenadores. Nossa pesquisa possibilitou-nos apreender algumas indicações importantes do que acontece no espaço e tempo da escola e que acabam influenciando na concepção dos sujeitos sobre educação integral. Além disso, percebemos um cunho assistencialista marcante na implantação do projeto analisado, privilegiando uma determinada classe social para atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para o ensino. Diante da realidade pesquisada, da convivência na escola e de acordo com as entrevistas com profissionais da escola e alunos, do acompanhamento das dificuldades enfrentadas durante todo o período de observação, não há convencimento de que a permanência da criança na escola por um tempo maior, tal como foi feito, seja o melhor para ela. Assim, nosso estudo vem confirmar a importância de pesquisas sobre a realidade escolar, para que novas medidas possam ser definidas, com a finalidade de melhorar a qualidade do atendimento das propostas de educação em tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Ampliação do Tempo Escolar.

## RESUMEN

Nazari, A. C. G. **Desafíos de la educación con una jornada completa (día lleno) en las escuelas municipales en Uberlândia, Minas Gerais: límites y posibilidades.** 2012, 251p. Tesis (MA) - Programa de Pos graduación en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, 2012.

Luego, se puede pensar en la diferencia entre la "educación integral" y "jornada completa", dirigido a la estructuración de esta investigación. La hipótesis que guía nuestro estudio es que la formación integral ha aparecido en el contexto del servicio a jornada completa, o diversas experiencias brasileñas de extender el día escolar y el despliegue de una escuela pública de tiempo integral se presentan como propuestas "Educación Integral ". Desde nuestro problema planteado como objetivo general es identificar el proyecto pedagógico para la Atención Integral a la Niñez y la Adolescencia (TEIA), llevadas a cabo por las escuelas municipales de Uberlândia, MG, estas cuestiones en su aplicación y desarrollo, contribuyendo a maximizar la y / o minimizar su éxito. Más específicamente como objetivo: identificar los principios contenidos en el proyecto propuesto (TEIA) con el fin de evaluar las condiciones para su realización; Compruebe la aclaración y la coherencia de los principios teóricos de las prácticas (TEIA) propuestas de proyectos pedagógicos de los profesores y el personal docente y de coordinación administrativa educativo de la escuela investigada, con eso introdujo el concepto de los profesores y estudiantes sobre este proyecto, cuestionando los aspectos favorables y desfavorables existentes en su aplicación. Clasificamos a esta investigación como un caso de estudio etnográfico. La construcción de los datos después de tres fases: análisis documental, la observación de la investigación de rutina de la escuela y entrevistas con alumnos, profesores y coordinadores. Nuestra investigación nos ha permitido tener un importante lo que sucede en el espacio y el tiempo de la escuela y en última instancia, influir en el diseño de la asignatura que puede ser la educación integral. Por otra parte, vemos la huella de la presencia de bienestar en la ejecución del proyecto, centrándose en una determinada clase social para este tipo de atención, tratar con el discurso sobre la búsqueda de una educación de calidad. Frente a la realidad estudiada, las entrevistas, la interacción con los profesores, el seguimiento de las dificultades enfrentadas durante el período de observación, no hay convicción de que el niño permanezca en la escuela todo el día, en las condiciones actuales es lo mejor para ella. Por lo tanto, nuestro estudio confirma la importancia de tales estudios sobre políticas públicas en educación desde el estudio y la investigación sobre la realidad existente, de modo que las nuevas medidas se pueden definir, con el fin de mejorar la calidad de la atención de la educación propuesta a tiempo completo.

Palabras clave: Educación Integral, Escuela de Tiempo Completo, Escuela de Extensión de Tiempo.

## LISTA DE QUADROS

Quadro I: Categorização e análise das dissertações e teses pesquisadas sobre a temática educação em tempo integral / 2004-2009.....	32
Quadro II: Estudos que abordaram a categoria Políticas públicas.....	38
Quadro III: Estudos que abordaram a categoria Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS.....	39
Quadro IV: Estudos que abordaram a categoria Proposta Pedagógica da escola.....	39
Quadro V: Estudos que abordaram a categoria Oficinas curriculares/pedagógicas.....	40
Quadro VI: Estudos que abordaram a categoria História/historiografia.....	41
Quadro VII: Estudos que abordaram a categoria Implantação de programas/projetos...	42
Quadro VIII: Estudos que abordaram a categoria Concepção de educação integral.....	43
Quadro IX: Estudos que abordaram a categoria Formação continuada/formação de professores.....	44
Quadro X: Estudos que abordaram a categoria Ampliação do tempo escolar.....	45
Quadro XI: Estudos que abordaram a categoria Espaços de reprodução e transformação social.....	46
Quadro XII – Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.....	96
Quadro XIII – Rotina dos alunos que participavam do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.....	129
Quadro XIV – Oficinas realizadas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) desenvolvido na Escola Municipal Tempo dos Sonhos em 2009.....	133
Quadro XV: Horário das oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) – Turma A.....	135
Quadro XVI: Horário das oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) – Turma B.....	135
Quadro XVII: Opinião dos alunos do turno da manhã sobre a caracterização das atividades que eram desenvolvidas nas oficinas do Projeto TEIA com base nas entrevistas.....	138
Quadro XVIII: Motivos que levaram os alunos a participar do Projeto TEIA.....	163
Quadro XIX: Oficinas que os alunos mais gostavam no Projeto.....	167
Quadro XX: O que os alunos não gostavam no Projeto.....	168

Quadro XXI: Avaliação dos alunos sobre ficar na escola das 7h às 17h15minh.....	170
Quadro XXII: Avaliação dos alunos sobre os professores das oficinas de Reforço, Animação, Dança, Música e Recreação.....	173
Quadro XXIII: Avaliação dos alunos sobre a coordenadora do Projeto e os motivos que justificam a escolha.....	175
Quadro XXIV: Avaliação dos alunos sobre a diretora da escola e os motivos que justificam suas respostas.....	177
Quadro XXV: Opinião das crianças sobre o que poderia ser melhorado no projeto.....	179
Quadro XXVI: Motivos que justificam a preferência dos alunos pelo Projeto.....	182
Quadro XXVII: Opinião dos alunos sobre onde eles estariam caso não estivessem matriculados no Projeto.....	184
Quadro XVIII: Perfil dos professores e coordenadores participantes das entrevistas.....	186

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Alunos recebendo auxílio individual da professora durante a oficina de reforço.....	139
Imagem 2 – Alunos realizando atividades de leitura e escrita durante a oficina de reforço.....	140
Imagem 3 – Alunos apresentando teatro de fantoche durante a oficina de animação...	143
Imagem 4 – Alunos e professor durante a construção do filme de animação a Aranha Pernetá.....	144
Imagem 5 – Alunos realizando atividade de expressão corporal durante a oficina de dança.....	146
Imagem 6 – Alunos realizando exercícios de alongamento durante a oficina de dança.....	147
Imagem 7 – Alunos ensaiando durante a oficina de música para a apresentação de Natal.....	151
Imagem 8 – Alunos tocando os instrumentos de percussão durante a oficina de música.....	151
Imagem 9 – Alunos brincando com jogos de tabuleiro e futebol de botão durante a oficina de recreação.....	156
Imagem 10 – Alunos realizando brincadeira livre durante a oficina de recreação.....	156

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual referente a idade dos alunos entrevistados.....	161
Gráfico 2 - Relação de gênero (feminino e masculino) entre os alunos entrevistados.....	162
Gráfico 3 - Relação de matrícula dos alunos entrevistados no ensino regular.....	162
Gráfico 4 - O que as crianças acharam de fazer parte do Projeto.....	165
Gráfico 5 - O que as crianças pensavam sobre chegar à escola as 7h e sair as 17h15minh.....	170
Gráfico 6 - Opinião dos alunos sobre a coordenadora do Projeto.....	175
Gráfico 7 - Avaliação dos alunos sobre a diretora da Escola Municipal Tempo dos Sonhos.....	177
Gráfico 8 - Opinião dos entrevistados sobre possíveis melhorias para o projeto.....	178
Gráfico 9 - Opinião dos alunos sobre o que eles preferiam.....	181
Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre onde eles estariam caso não estivessem matriculados no Projeto.....	183

## **LISTA DE SIGLAS**

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE

Centro Integrado de Educação Pública - CIEP

Escola Pública Integrada - EPI

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

Índice de Efeito Escola – IEE

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Ministério da Educação - MEC

Núcleo de estudos sobre a escola pública de horário integral - NEEPHI

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Plano Nacional de Educação - PNE

Prefeitura Municipal de Uberlândia - PMU

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

Programa Especial de Educação - PEE

Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE

Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – TEIA

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC

Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC

Secretaria Estadual de Educação – SEE

Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC

Universidade de Brasília – UNB

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Universidade Federal de Goiás – UFG

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP



## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 - Roteiro para entrevista com os alunos.....	237
ANEXO 2 - Roteiro para entrevista com professores.....	238
ANEXO 3 - Roteiro para entrevista com o coordenador do Projeto.....	239
ANEXO 4 - Roteiro para entrevista com a diretora da escola.....	240
ANEXO 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido (para os professores, coordenador do Projeto e diretora da Escola).....	241
ANEXO 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido (destinado aos responsáveis pelas crianças).....	243
ANEXO 7 - Nota de campo número 01.....	245

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: EM FOCO OS DEBATES ATUAIS ACERCA DA TEMÁTICA.....</b>	<b>31</b>
1.1) O estado da arte.....	31
1.2) Estudos selecionados.....	32
1.3) Considerações sobre os estudos.....	71
<b>Capítulo 2 - ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS.....</b>	<b>74</b>
2.1) Questão histórica da educação em tempo integral.....	74
2.2) Escolas em tempo integral: experiências no Brasil.....	80
2.3) Educação em tempo integral: abordando alguns aspectos legais.....	90
<b>Capítulo 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>103</b>
3.1) A pesquisa e o cotidiano escolar.....	103
3.2) Procedimentos metodológicos utilizados na investigação.....	105
3.3) Caracterização da escola e dos sujeitos.....	114
Sobre a Escola.....	115
Sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	117
3.4) Nossa inserção no campo de pesquisa.....	118
<b>Capítulo 4 – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>124</b>
4.1) A experiência vivenciada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.....	124
4.2) Oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.....	128
4.3) Concepções dos sujeitos sobre o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA).....	160
4.4) A caracterização do fechamento/suspensão do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.....	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>223</b>

## INTRODUÇÃO

*O que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a caminhada,  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

(CORA CORALINA)

Este estudo insere-se no campo dos Saberes e Práticas Educativas, tendo como temática central a proposta de educação em tempo integral, desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Pensar na diferença existente entre “educação integral”<sup>1</sup> e “escola de tempo integral”, sobretudo na prática escolar cotidiana, motivou a estruturação da presente pesquisa, que almejou **identificar em que condições a proposta de educação em tempo integral, desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, se efetiva como uma proposta pedagógica realmente voltada para a ampliação da qualidade da educação oferecida no município.**

Sabemos que na atualidade têm sido realizadas frequentes e inúmeras alterações na legislação com relação à educação, destinadas a garantir a melhor formação acadêmica, profissional e humana do aluno e sua integração social. Algumas abordagens teóricas têm sido discutidas e apresentadas por estudiosos e órgãos competentes, buscando oferecer alternativas para a concretização do processo educacional. Segundo Lunkes (2004), várias soluções têm sido buscadas, dentre as quais a **ampliação do tempo de permanência** da criança na escola, tendo como discurso proporcionar aos alunos uma educação integral.

Assim, o conceito de educação integral, para desenvolver um processo educativo em todos os aspectos e níveis de vida de uma pessoa, desde a infância até a vida adulta, surge como um importante eixo das teorias e práticas educativas, porém a ideia de escola em tempo integral, ou seja, a ampliação do espaço temporal de presença na escola, seria a melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo?

Para Freitas e Galter (2007), quando se discute a educação em tempo integral, é preciso deixar claro sobre qual conceito estamos falando: Educação em Período

---

<sup>1</sup> Segundo Carneiro (2007) a palavra integral significa inteiro, completo, total. Portanto, uma educação integral, para a autora é defender uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as dimensões, não só em tempo, mas, principalmente, em qualidade. Seria pensar uma educação que discuta e construa valores, cidadania, ética, na valorização e estruturação da identidade étnica, cultural, e de gênero, valores estes essenciais para construção uma sociedade mais justa e democrática.

Integral, o que segundo Coelho (2004) seria apenas o tempo escolar ampliado; Educação Integral, entendida como a formação global com predisposição de perceber os educandos como indivíduos multidimensionais, de acordo com Cavaliere (2002); ou Educação Integrada, aquela analisada por Paro (1988) como sendo preocupada em contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população como saúde, segurança, alimentação, etc. Suas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser esclarecidas, pois aparecem entrelaçadas nos discursos. No entanto, torna-se imprescindível analisá-las separadamente, conforme apresentaremos em nosso estudo.

Neste sentido, faz-se necessário entendermos como essa forma de atendimento escolar vem sendo construída, e qual opção tem sido implementada no processo de escolarização em nossa sociedade, tendo em vista que a chamada “educação em tempo integral” é resultado dos embates que acontecem na sociedade entre classes com interesses contrários, conforme destaca Paro (1988). De um lado, estariam os governantes apontando a “educação em tempo integral” como propostas de campanha política que resolveriam parte dos problemas sociais da população; já do outro lado, estaria parte da sociedade que enxerga na escola em tempo integral uma “salvação” das suas crianças, entregues aos riscos da criminalidade presentes na atualidade.

Sendo assim, no intuito de entendermos essa dicotomia entre as diferentes visões acerca da proposta de “educação em tempo integral” é que nos propomos analisar em que medida o tempo ampliado de permanência dos alunos na escola beneficia, não apenas a vivência de experiências culturais, esportivas e artísticas, mas favorece a emancipação<sup>2</sup> dos sujeitos.

Ao refletirmos sobre a melhor maneira de se escolher um tema para ser investigado, compactuamos com Minayo (2003, p.17) a idéia de que a pesquisa é uma prática teórica que associa pensamento e ação e “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Desta maneira, partindo do princípio de que a pesquisa surge em meio a nossa vida prática, o interesse pela temática “educação em tempo integral” surgiu a partir do

---

<sup>2</sup> Diante do contexto apresentado, compactuamos com Bittar (2008) a ideia de que emancipação dos sujeitos refere-se ao papel que a educação tem de transcender ao mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista, avançando para o amplo olhar sobre a dinâmica da vida social.

ano de 2008, em virtude de nossa vivência enquanto professora nesta proposta de ensino, em uma escola da rede estadual da cidade de Uberlândia-MG.

Das muitas preocupações que nos afligiam cotidianamente, um dos aspectos que mais nos inquietava era o longo período de permanência das crianças dentro da sala de aula, sem poder explorar outros espaços dentro e fora da escola. Enquanto docente da disciplina Educação Física no Projeto Escola em Tempo Integral<sup>3</sup>, percebemos a insatisfação das crianças com relação à organização do tempo de permanência e das atividades desenvolvidas na escola. Muitos alunos nos relatavam que era angustiante ficar na escola das 7:00h as 17:30h, na maioria do tempo dentro da sala de aula, sem realizar tarefas atrativas. Alguns chegavam a apontar que tratava-se de uma experiência que assemelhava-se a uma prisão, haja vista que eles passavam a maior parte do dia “trancafiados” dentro de suas salas de aula. Além do descontentamento dos alunos com relação à disposição do tempo de permanência na escola, percebíamos outros elementos que nos chamavam a atenção na organização do Projeto Escola em Tempo Integral, dentre os quais podemos destacar: falta de estrutura física adequada para a realização do projeto; falta de material para a prática das atividades; falta de espaço físico onde as crianças pudessem descansar após o horário do almoço; falta de banheiros adaptados com chuveiros para que os alunos pudessem tomar banho durante o período de permanência na escola; falta de refeições adequadas; falta de uma proposta pedagógica que subsidiasse o trabalho desenvolvido pelos professores, dentre outros.

Além disso, como professora de Educação Física atuante no Projeto Escola em Tempo Integral, nos anos de 2008 e 2009, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais nos solicitava o desenvolvimento de trabalhos diferenciados dentro de uma grade curricular a contemplar, além do currículo básico com uma base nacional comum e parte diversificada, as oficinas curriculares.

Mas o que representariam esses trabalhos diferenciados? Quais seriam as características desses momentos ou contextos? Percebíamos que quando nós,

---

<sup>3</sup> O projeto de escola em tempo integral foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado – SEE – de Minas Gerais (SEE-MG) desde o ano de 2004. Segundo a Secretaria, tal projeto intitulado “Projeto Escola de Tempo Integral” é fundamentado em uma matriz voltada para o enriquecimento curricular do aluno, com foco na melhoria significativa da sua aprendizagem, atendendo quase 1.800 escolas e 110 mil alunos que, no turno regular, desenvolvem o currículo básico e, no extra-turno, realizam a parte diversificada, através de atividades de linguagem, matemática, artísticas, esportivas e motoras, além das de formação social, todas voltadas para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem. Para a SEE/MG, tal proposta tem a convicção de que a progressiva ampliação da presença dos alunos na escola oferecerá melhores possibilidades para que esses discentes alcancem o sucesso escolar (SEE, 2007).

professores, éramos contratados para atuar neste Projeto, exigia-se um perfil diferenciado para a efetivação de um trabalho totalmente distinguido do tradicional, mas como seria esse “diferente”? Haveria uma proposta pedagógica que subsidiasse o trabalho dos docentes que atuavam no Projeto? Muito nos era cobrado, porém pouco, ou quase nenhum direcionamento nos era fornecido.

Sobre este aspecto reconhecemos, sim, a importância de um trabalho diferenciado, que desperte a atenção dos alunos que fazem parte de propostas de educação em tempo integral, haja vista que eles passam a maior parte do dia dentro da escola e necessitam de algo motivador. Porém, será que as instâncias governamentais, ao instituir este tipo de projeto e cobrar dos profissionais uma prática pedagógica diferenciada, levam em consideração a realidade de nossas escolas? Quais seriam os verdadeiros interesses das instâncias governamentais ao implantar estas propostas de escola em tempo integral?

Mesmo diante de tantos elementos que influenciam o cotidiano escolar, cremos ser indispensável a criação de propostas de educação em tempo integral, como as vivenciadas por nós na rede estadual de ensino, por serem um ponto de partida para a implementação e disseminação do saber escolar; contudo, será que estes projetos tem realmente sido elaborados visando atender as necessidades dos sujeitos envolvidos? Será que estes projetos foram elaborados a partir de uma vertente crítico-reflexiva, almejando proporcionar ao aluno subsídios para a transformação de sua realidade cotidiana? Será que esses projetos têm conservado o aspecto lúdico e prazeroso durante a realização de suas atividades? Os professores atuantes nestes projetos têm desenvolvido suas práticas pedagógicas aspirando realmente fornecer uma Educação Integral (multidimensional) aos educandos?

Com base nestes questionamentos acreditamos que, para se pensar numa escola em tempo integral, com oficinas que sejam significativas, é preciso vislumbrá-las como um desdobramento da realidade cotidiana das crianças, ou seja, é preciso desenvolver atividades que explorem os temas vividos pelos alunos no seu dia-a-dia, e não sejam apenas reproduções das exigências cobradas pelo governo visando atingir índices avaliativos da educação.

Mediante essas e tantas outras questões, nos interessamos pela temática “Educação em Tempo Integral”. Sendo assim, por já termos vivenciado a experiência na rede estadual de ensino com o Projeto Escola em Tempo Integral, é que nos propusemos

conhecer outra realidade – a proposta de educação em tempo integral realizada na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

A princípio fizemos um levantamento juntamente a Secretaria Municipal de Educação e verificamos que do total de 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Zona Urbana da cidade de Uberlândia - MG, 13 realizavam propostas de educação em tempo integral, das quais escolhemos<sup>4</sup> 1 (Escola Municipal Tempo dos Sonhos)<sup>5</sup> por ser a única dentre as demais, em que os alunos permaneciam na instituição o dia todo (no horário das 7:00h as 17:15h.), 5 dias da semana (segunda-feira à sexta-feira), incluindo o horário do almoço. Nesta escola selecionada era desenvolvida uma proposta de educação em tempo integral denominada “Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA)”.

O Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) surge em 2009 na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG fundamentado em uma matriz voltada para o enriquecimento curricular do aluno, com foco na melhoria significativa da sua aprendizagem, atendia desde então crianças que, no turno regular, desenvolviam o currículo básico, e no extra-turno realizavam a parte diversificada, através de atividades de linguagem, matemática, artísticas, esportivas e motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, tal proposta tem a convicção de que a progressiva ampliação da presença dos alunos na escola dará a eles mais e melhores chances de alcançar o sucesso escolar.

A justificativa para atender ao aluno em tempo integral, segundo a Secretaria Municipal de Educação, sustenta-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), em seu artigo 34, visando o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora.

---

<sup>4</sup> Outro fator importante na escolha desta escola foi o fato de que Myrtes Dias da Cunha (nossa orientadora na pesquisa de mestrado), juntamente com seus Grupos de Pesquisas (Grupo Infâncias, docências e cotidiano escolar e o Grupo Educação e Culturas Populares), já desenvolviam outros trabalhos nesta instituição, o que facilitou nossa inserção no campo de pesquisa.

<sup>5</sup> É importante destacarmos que o nome da escola é fictício no intuito de preservarmos sua identidade. Esta escola situa-se no bairro Morumbi, região Leste da cidade de Uberlândia-MG. Atende nos períodos da manhã e tarde, em média 800 crianças do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), com idades entre 5 a 14 anos. Destas 800 crianças matriculadas na escola apenas 32 faziam parte da proposta de educação em tempo integral.

Os objetivos do Projeto seriam: melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação do seu tempo de permanência diária na escola; elevar a qualidade do ensino; ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares; suprir a defasagem de aprendizagem dos alunos que a apresentarem, mediante atendimento específico; reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno teria, no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências; e ampliar o universo de experiências dos alunos, por meio do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas.

Com base nestes argumentos, formulamos as seguintes questões: Em que condição o período integral é adequado para o cumprimento de uma proposta pedagógica? O tempo integral viria para preencher as lacunas da escola, como é o caso do reforço escolar? Os professores atuantes neste projeto estariam academicamente preparados, ou haveria a necessidade de cursos de formação continuada? Com o intuito de se implantar o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) em um bairro periférico, a Instituição Escolar estaria assumindo atribuições de entidades assistenciais? As Instituições Escolares estariam adaptadas para atenderem a este projeto? Qual o significado e sentido que o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) tem na vida dos sujeitos envolvidos com tal programa, no contexto da escola, principalmente os alunos, pois é em nome deles que tais projetos são elaborados?

A hipótese que norteia nossa pesquisa é de que a Educação Integral tem aparecido na perspectiva de tempo integral de atendimento, ou seja, diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de “Educação Integral”. Seriam estes projetos espaços voltados para a pedagogia dinâmico-dialógica que visa a “Educação Integral” do aluno, ou apenas a expansão da jornada escolar, tendo em vista o confinamento dos alunos dentro da escola para que não tenham contato com o mundo da criminalidade e das drogas?

Acreditamos que, no contexto sócio-político de agravamento da pobreza e da desigualdade social no país, amplia-se a percepção da inexistência real de oportunidades iguais para todos, especialmente de oportunidades educacionais universais, em termos de uma boa educação que permita ao aluno aprender e desenvolver-se como cidadão crítico e ativo. Até que ponto o assistencialismo, institucionalizado em nível dos



projetos educacionais públicos, é capaz de sugerir a educação como um benefício concedido e não mais como um direito garantido à população?

Além disso, enquanto discute-se que é necessário ajustar as escolas de acordo com as novas tecnologias existentes, enfrenta-se também a constatação de um significativo número de crianças de escolas brasileiras que ainda não sabem ler e compreender um simples texto. Em meio a essas contradições, surge a necessidade de se repensar o real sentido/significado da educação em tempo integral, que vem acontecendo ao longo da história, confirmando a existência de uma demanda social com relação a essa proposta de ensino.

**Neste sentido, evidenciamos, aqui, nossa problemática de pesquisa, em decorrência de constatarmos que a educação em tempo integral ressurgiu na atualidade, em especial, na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, sustentada no discurso de viabilidade da efetivação de uma “Educação Integral”. Portanto, temos como questão norteadora deste estudo: Seria este programa educacional voltado para uma pedagogia dinâmico-dialógica que vise a “Educação Integral” do aluno, ou apenas a expansão da jornada escolar, oferecendo restritas possibilidades de uma educação emancipatória para os sujeitos envolvidos no processo?**

Em meio a esta problemática, pretendemos investigar tais questões do ponto de vista dos sujeitos envolvidos com o programa no contexto da escola, principalmente os alunos, pois é em nome deles que tais projetos são elaborados.

Desta maneira, cremos ser importante entender a proposta governamental de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em um número cada vez maior de municípios. Assim, faz-se imprescindível analisarmos se o adjetivo “integral” não se restringe apenas ao tempo escolar, mas se abrange o desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele entenda os fundamentos e as implicações históricas do conhecimento. E, como consequência disso, que contribua, conforme destacam Freitas e Galter (2007), para desenvolver no educando a sua consciência como ser determinado socialmente, que entende o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social (coletivo), (des)integrado numa lógica econômica que pode ser superada pela compreensão e contextualização da realidade.

Assim, refletir sobre o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) enquanto proposta pedagógica que colabora com a formação global do

educando e não circunscrita apenas a uma política assistencialista é uma discussão que não pode ser levada de maneira inflexível. Trata-se de repensar a função social da escola na atual sociedade brasileira, e analisar em que medida o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implantado no município de Uberlândia-MG, tem contribuído com o real significado da Educação Integral, e não apenas tem legitimado uma lógica social excludente, camuflando as lacunas do sistema Capitalista, que muitas vezes usa de recursos para ludibriar a sociedade, para que a mesma não questione a educação de boa qualidade que é sua, por direito.

Estariam os órgãos competentes atentos ao impacto desse Projeto sobre os processos afetivo, cognitivo e atitudinal dos alunos? Será que estes projetos preocupam-se com o cansaço dos discentes diante da longa jornada escolar diária, com as relações humanas que se estabelecem dentro e fora da escola em prol da ausência familiar, com a autonomia a ser construída pelos educandos, bem como o choque significativo da união de todas estas ações no processo de ensino-aprendizagem?

Diante da preocupação com estas questões é que nos propusemos realizar a escuta das crianças em nossa pesquisa, haja vista que elas são os principais sujeitos envolvidos com este Projeto dentro do contexto da escola. A esse respeito Cruz (2008) destaca que, nas pesquisas, procurar captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente, mas buscar formas de ouvi-las, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que as crianças têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas.

Desta forma, concordamos com Cruz (2008) sobre a ideia de que o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância.

Ainda é importante destacar que entendemos que a educação requer boas ações políticas a assegurar qualidade no ensino; no entanto, estas não devem tentar substituir a solução de conflitos que vão além do espaço escolar. Cremos que não é isolando os alunos de seus problemas sociais, econômicos, afetivos e culturais através da extensão de sua jornada escolar, que resolveremos a exclusão social, os déficits de aprendizagem, o contato com as drogas, a marginalização, dentro outros, que vão além do papel social da escola.

Os governantes têm sim que oferecer uma educação de qualidade através de melhores equipamentos, do enriquecimento das atividades nas escolas e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que pode trazer algo de novo e que representa crescimento na qualidade do trabalho educativo; todavia, faz-se imprescindível investimentos que diminuam ou até mesmo acabem com as mazelas da sociedade.

Sabemos que quando se pretende introduzir mudanças na instituição escolar, apontando o incremento de atividades e a melhoria do desempenho, como é o caso da tentativa de promover a extensão do tempo na escola visando o sucesso escolar, torna-se imperioso sair do âmbito meramente assistencial e elevar ao nível político o direito a espaços e tempos culturais e educativos. Segundo Paro (1988), para isso é preciso que a escola seja investida da necessária autonomia legal e material e tenha suas atividades organizadas de tal forma que permita a dignificação do trabalho escolar e a participação efetiva da comunidade em sua gestão.

Deste modo, este estudo tem como pretensão desafiar profissionais da área da Educação a traçar um caminho, partindo da vontade de experimentar e acreditar na aprendizagem, e que como educadores, sejamos capazes de transmitir mais do que somente conhecimento técnico, mas valores humanos de convivência, promovendo o desenvolvimento integral do educando.

Partindo de nossa problemática, estabelecemos como objetivo geral: Identificar os limites e as possibilidades da proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, no intuito de verificar quesitos presentes na sua implantação e desenvolvimento, que contribuem para sua qualidade e sucesso.

Mais especificamente almejamos:

- Identificar os princípios previstos na proposta do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) do município de Uberlândia-MG com o intuito de comparar as condições para sua concretização.
- Verificar a explicitação e coerência dos princípios teóricos da proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe de coordenação administrativa e pedagógica (diretora e supervisora educacional) da escola investigada.

- Apresentar a concepção dos professores e alunos sobre o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação.

Visando responder a estes objetivos, optamos por fundamentar nosso trabalho em uma perspectiva qualitativa. Além disso, classificamos nossa pesquisa como um estudo de caso de tipo etnográfico. Entre os instrumentos utilizados para a construção dos dados da nossa pesquisa estão: a análise documental, a observação, e utilização de entrevistas. Pretendeu-se com eles atingir aspectos de interesse ligados aos objetivos de nosso estudo, tais como, analisar o funcionamento da proposta curricular do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) enquanto proposta pedagógica visando a efetivação de uma “Educação Integral”.

A construção dos dados seguiu três momentos. Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico com a finalidade de analisar a proposta de educação em tempo integral implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia - MG no intuito de verificar como ela tem sido abordada e discutida na comunidade científica.

Para Tanto, consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações, teses, etc. Analisamos ainda documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG referentes ao projeto, visando adquirir elementos importantes de serem discutidos na pesquisa. Almejávamos também debater sobre a autonomia da escola frente a esta proposta e sua expressão na prática pedagógica dos professores, com o intuito de identificar princípios de educação configurados.

Em um segundo momento, foi desenvolvida a observação dos espaços e situações que dizem respeito ao objeto de nossa pesquisa - Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - desenvolvido na Escola Municipal Tempo dos Sonhos. Estas observações tiveram duração de 3 meses (de outubro à dezembro de 2010), tendo como objetivo analisarmos o desenvolvimento da proposta no dia-a-dia da escola selecionada.

Como último instrumento e não menos importante, para construção dos dados entrevistamos professores, diretora, supervisora e alunos participantes do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), com o intuito de compreender como esses sujeitos percebem e opinam sobre questões relacionadas à referida proposta, nos aspectos gerais e relacionados diretamente às suas realidades escolares.

Sobre a organização de nossa pesquisa podemos destacar que inicialmente, no capítulo I, elaboramos um panorama sobre os principais debates acerca da temática de nosso estudo. Neste sentido, reconhecendo a existência e a importância de diferentes olhares sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentamos teses, dissertações e outras pesquisas que discutem a temática da Escola em Tempo Integral. Nosso intuito é apresentar um amplo panorama de como vem se configurando as pesquisas sobre a temática nos últimos anos, no intuito de apresentarmos o estado da arte e diagnosticar possíveis lacunas existentes, ou confirmar direcionamentos que, de certa maneira contribuem para constituir o percurso da nossa pesquisa.

No capítulo II, apresentamos uma discussão acerca dos aspectos históricos e legais relacionados à Educação em Tempo Integral. Para tanto, realizamos um resgate das experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história educacional brasileira, desde 1920 (período da Escola Nova) até os dias atuais. Além disso, nos propusemos neste capítulo analisar leis que regem a Educação em tempo integral, objetivando localizar nos documentos constitucionais a origem histórico-social do surgimento da escola em tempo integral, elencando assim questionamentos que envolveram a sua implantação e buscando compreender seu funcionamento e finalidade.

Em seguida, no capítulo III, buscamos apresentar o caminho metodológico percorrido em nosso estudo, descrevendo as técnicas de pesquisa utilizadas, caracterizando o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, além de explicitarmos como foi estabelecida a nossa inserção no campo de investigação.

No quarto capítulo, buscamos interpretar e analisar os dados construídos ao longo da nossa permanência na escola. Nossas reflexões se organizaram em eixos temáticos, sendo estes: a caracterização das oficinas realizadas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) no município de Uberlândia-MG; a concepção dos sujeitos envolvidos sobre o Projeto; e a caracterização do fechamento/suspensão do Projeto no ano de 2011.

No capítulo V, tecemos nossas considerações finais, retomando as questões propostas para nossa investigação e elencando o que foi possível constatar, de acordo com os dados coletados e a análise realizada. Encerramos este capítulo apresentando conclusões parciais, a partir de nossa convivência no cotidiano do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA).

Por fim, apresentamos o referencial bibliográfico, os apêndices e os anexos utilizados para a construção, análise e organização desta pesquisa.

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: EM FOCO OS DEBATES ATUAIS  
ACERCA DA TEMÁTICA**

*Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.*

(BOFF)

**1.1) O estado da arte**

Acreditamos que toda conceituação procede de um determinado tempo, lugar e ocasião e configura pontos de vista apresentados e definidos por distintos sujeitos. Assim, partindo do princípio de que o olhar do pesquisador configura-se numa determinada realidade e de certa maneira também a concretiza, cremos que nossa pesquisa acerca da Escola em Tempo Integral representa um ponto que compõe um olhar sobre a questão, a qual apresentamos aqui.

Neste sentido, reconhecendo a existência e a importância de diferentes olhares sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentamos teses, dissertações e outras pesquisas que discutem a temática educação em tempo integral.

Nosso objetivo é reunir e sistematizar as contribuições trazidas por alguns estudos já realizados sobre as propostas de educação em tempo integral no Brasil. Mais especificamente, pretendemos identificar quais os principais objetivos desses estudos, explicitar os principais resultados e as principais contribuições oferecidas pelos autores selecionados. Esperamos assim apresentar um amplo panorama de como vem se configurando as pesquisas sobre a temática nos últimos anos, no intuito de apresentarmos o estado da arte do assunto em questão e diagnosticar possíveis lacunas existentes ou confirmar direcionamentos, que de certa maneira contribuem para constituir o percurso da nossa pesquisa.

A partir de uma vasta revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatamos a existência de diversos estudos que abordam a temática da educação em tempo integral, porém,

desconsideramos para esta análise, aqueles cujas abordagens se relacionaram a temas/disciplinas específicas, tais como: a dança, a música, a informática, a leitura e escrita, nas escolas de tempo integral. Consideramos, assim, aqueles trabalhos que discutiram de forma geral a proposta e o cotidiano das Escolas em Tempo Integral.

Este levantamento justifica-se por reunir, sistematizar e divulgar a produção científica da área. A seguir apresentamos os estudos realizados entre os anos de 2004 à 2009 que tiveram como foco tal produção de uma maneira mais abrangente.

## 1.2) Estudos selecionados

No intuito de melhor compreendermos os estudos realizados sobre a temática educação em tempo integral, elaboramos o Quadro I categorizando estas produções com suas principais características, de maneira a fornecer maior subsídio para uma análise mais criteriosa da referida temática.

Após o levantamento e análise destes trabalhos os classificamos de acordo com as seguintes categorias<sup>6</sup>: políticas públicas; Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS; proposta pedagógica da escola; história/historiografia; implantação de projetos/programas; oficinas curriculares/pedagógicas; concepção de educação integral; formação continuada/formação de professores; ampliação do tempo escolar; e espaços de reprodução e transformação social.

**Quadro I: Categorização e análise das dissertações e teses pesquisadas sobre a temática educação em tempo integral / 2004-2009.**

CATEGORIAS	AUTORES/A NO	Títulos	INSTITUIÇÕES
Políticas Públicas	Stock (2004)	Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana.	Dissertação (mestrado em Educação) - UNICAMP
	Portilho (2006)	Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas.	Dissertação (mestrado em educação) – UNIRIO
	Almeida (2007)	Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo
	Ferreira	Escola em tempo integral:	Dissertação (mestrado

<sup>6</sup> Essas categorias foram criadas de acordo com o índice de incidência (tema/assunto) em que elas se destacaram. Faz-se necessário destacarmos que alguns destes trabalhos se repetem conforme as categorias, haja vista que, alguns se enquadram em mais de uma categoria.



	(2007)	possível solução ou mito na busca da qualidade.	em educação) - Universidade Estadual de Londrina
	Barros (2008)	A escola de tempo integral como política educacional: a experiência de Goianésia-GO	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília
	Chanes Junior (2008)	Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E.E. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba
	Santos (2008)	Educação nos CIEPS: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense.	Dissertação (mestrado em educação) - UNIRIO
	Silva E. M. L (2009)	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: Trajetória e perspectivas.	Dissertação (mestrado em educação) - UNIRIO
Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS	Portilho (2006)	Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas.	Dissertação (mestrado em educação) – UNIRIO
	Stock (2004)	Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana.	Dissertação (mestrado em Educação) - UNICAMP
	Santos (2008)	Educação nos CIEPS: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense.	Dissertação (mestrado em educação) - UNIRIO
	Silva Y. R. de O. C. da (2009)	A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.	Tese (doutorado em educação) – UNICAMP
Proposta pedagógica da escola de tempo integral	Lunkes (2004)	Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível	Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília
	Kirchner (2009)	Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina
História/historiografia sobre a educação em tempo integral	Germani (2006)	Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica do Paraná
	Dorigão (2007)	As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina
	Silva Y. R. de O. C. da (2009)	A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.	Tese (doutorado em educação) – UNICAMP
	Pasquali (2009)	Escola Pública de Tempo Integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Metodista de São Paulo

		formativos.	
Implantação de projetos/programas	Almeida (2007)	Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo
	Ferreira (2007)	Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade.	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina
	Stock (2004)	Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana.	Dissertação (mestrado em Educação) - UNICAMP
	Germani (2006)	Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica do Paraná
	Gomes (2007)	A Educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense
	Chanes Junior (2008)	Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E.E. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba
	Mota (2008)	Escola de tempo integral: da concepção à prática.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos
	Silva E. M. L. (2009)	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: Trajetória e perspectivas.	Dissertação (mestrado em educação) - UNIRIO
	Castro (2009)	A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos
	Debastiani (2009)	Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina
	Kirchner (2009)	Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Espaços de reprodução e transformação social	Dorigão (2007)	As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina
Oficinas Curriculares/pedagógicas	Mota (2008)	Escola de tempo integral: da concepção à prática.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos
	Castro (2009)	A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos
	Pasquali	Escola Pública de Tempo	Dissertação (mestrado

	(2009)	Integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.	em educação) – Universidade Metodista de São Paulo
Concepção de educação integral	Portilho (2006)	Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas.	Dissertação (mestrado em educação) – UNIRIO
	Gomes (2007)	A Educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense
	Santos (2008)	Educação nos CIEPS: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense.	Dissertação (mestrado em educação) - UNIRIO
	Chanes Junior (2008)	Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E.E. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba
	Santos (2009)	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Dissertação (mestrado em educação) – UFG
	Gomes (2009)	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica de Campinas
Formação continuada / formação de professores	Germani (2006)	Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica do Paraná
	Mota (2008)	Escola de tempo integral: da concepção à prática.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos
	Silva Y. R. de O. C. da (2009)	A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.	Tese (doutorado em educação) – UNICAMP
	Pasquali (2009)	Escola Pública de Tempo Integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Metodista de São Paulo
Ampliação do tempo escolar	Pires (2007)	Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau- SC	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí
	Gomes (2007)	A Educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense
	Dorigão (2007)	As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.	Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina
	Hermont	Adolescentes em tempo	Dissertação (mestrado

	(2008)	integral: vivências - saberes - significados: a construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projetos de educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte.	em educação) – UFMG
	Gomes (2009)	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica de Campinas
	Kirchner (2009)	Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo	Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina
	Santos (2009)	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Dissertação (mestrado em educação) – UFG

**Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

**\* É importante ressaltarmos que o quadro recebeu destaques de cor apenas para sinalizar onde iniciava e encerrava uma categoria, sendo assim nosso objetivo com esta diferenciação não foi enaltecer nenhuma categoria.**

Dentre as pesquisas relacionadas no Quadro I, identificamos um total de 22 trabalhos, sendo 21 Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Destas produções científicas podemos perceber que:

- 8 foram realizadas em universidades situadas no estado de São Paulo:
  - 2 na UNICAMP - Stock (2004) e Silva Y. R. de O. C. da (2009)
  - 2 na Universidade Metodista de São Paulo - Almeida (2007) e Pasquali (2009)
  - 1 na Universidade Católica de Campinas - Gomes (2009)
  - 1 na Universidade Católica de Santos - Mota (2008)
  - 1 na Universidade Federal de São Carlos - Castro (2009)
  - 1 na Universidade de Sorocaba - Chanes Junior (2008)
- 4 trabalhos realizados em universidades situadas no estado de Santa Catarina
  - 2 na Universidade do Oeste de Santa Catarina - Debastiani (2009) e Kirchner (2009)
  - 1 na Universidade do Vale do Itajaí - Pires (2007)
  - 1 na Universidade do Extremo Sul Catarinense - Gomes (2007)
- 3 pesquisas realizadas em universidades situadas no estado do Paraná
  - 2 na Universidade Estadual de Londrina - Dorigão (2007) e Ferreira (2007)
  - 1 na Universidade Católica do Paraná - Germani (2006)
- 3 estudos realizados na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Portilho (2006), Santos (2008) e Silva E. M. L. (2009)

- 2 pesquisas realizadas em universidades situadas no Distrito Federal
  - 1 na Universidade de Brasília 1 - Barros (2008)
  - 1 na Universidade Católica de Brasília 1 - Lunkes (2004)
- 1 estudo realizado na UFMG situada no estado de Minas Gerais – Hermont (2008)
- 1 trabalho realizado na UFG situada no estado de Goiás – Santos (2009)

Assim como o levantamento que foi realizado em nossa pesquisa Ribetto e Mauricio (2009), em estudo similar, destacaram a UNIRIO em pesquisas sobre a educação em tempo integral.

[...] Um levantamento preliminar, a ser completado posteriormente, feito na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), fortalece esta hipótese. Os dados sublinham a solidez da ação do Núcleo de Estudos sobre a Escola Pública de Horário Integral (Neephi), mostrando a fertilidade de monografias a cada curso de extensão. Há o caso, por exemplo, de monografia sobre o tema feita na UFRJ e que se desdobrou em dissertação de mestrado na Unirio. Esse é um aspecto promissor, apontando para a vitalidade do tema. (RIBETTO; MAURICIO, 2009, p. 142).

Segundo as autoras o Núcleo de Estudos sobre a Escola Pública de Horário Integral (Neephi) é o grupo de pesquisa mais atuante no estímulo à publicação de estudos sobre o tema. Além disso, em novembro de 2007, realizou o I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral. Neste aspecto o Neephi destaca-se por promover discussões sobre concepções e práticas de educação integral em tempo integral em diferentes instâncias, mostrando-se produtivo na propagação e divulgação de artigos relacionados diretamente com o tema.

Ainda com referência nos Quadro I, percebemos que os trabalhos de Stock (2004), Portilho (2006), Almeida (2007), Ferreira (2007), Barros (2008), Chanes Junior (2008), Santos (2008), Silva E. M. L. (2009) abordaram a categoria “políticas públicas para a educação em tempo integral”. Perfazendo um total de 8 em 22 trabalhos, cerca de 36%. Esse enfoque nas políticas públicas, em um grande número de trabalhos, deve-se ao fato de que a educação em tempo integral consiste em uma diretriz política atualmente muito debatida, tornando-se um assunto em voga, vislumbrando a democratização do ensino. Este conjunto de trabalhos corresponde a categoria Políticas Educacionais que envolve discussões sobre o horário integral escolar como política pública, tendo como foco ora a educação, ora a escola, mas sempre tendo a educação pública como pano de fundo.

No Quadro II apresentamos os estudos que abordaram a categoria Políticas Públicas, sendo importante destacarmos que as justificativas desses estudos é que foram utilizadas para categorizar este grupo de trabalhos.

**Quadro II: Estudos que abordaram a categoria Políticas públicas.**

<b>Políticas Públicas</b>	
Stock (2004)	Trata-se de uma pesquisa que procurou contribuir para o estudo das escolas em tempo integral e das <b>políticas públicas</b> implantadas no país.
Portilho (2006)	Na medida em que o estudo avançou, houve a necessidade de conhecer os CIEPs do Estado do Rio de Janeiro, os quais são os originários do projeto introduzido na cidade paulista de Americana. Esta comparação ajudou na compreensão das discussões que envolvem todo o processo de implantação do projeto destas escolas. A pesquisa propôs o debate em torno da temática “ <b>políticas públicas em educação</b> ”.
Almeida (2007)	A Escola em Tempo Integral, embora com outra roupagem e nomenclatura por várias vezes foi implantada pelas <b>políticas públicas estaduais</b> , no Estado de São Paulo, bem como em outros estados brasileiros, porém, especialmente no Estado de São Paulo houve experiências frustrantes, onde os resultados não obtiveram êxito devido à falta de recursos financeiros e espaço físico adequado.
Ferreira (2007),	A literatura tem apontado, que o problema da qualidade de ensino público é muito mais uma questão <b>política</b> , do que propriamente técnico-pedagógica e que perpassa tanto nas escolas de tempo integral, quanto nas de tempo parcial.
Barros (2008),	Desenvolveu um estudo tendo como objetivo compreender como os sujeitos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) envolvidos em uma escola do município de Goianésia –GO, percebem os limites e as possibilidades da experiência de <b>Escola de Tempo Integral como política pública</b> voltada para a melhoria da prática social da educação, no período de 2001 a 2006.
Chanes Junior (2008)	Trata-se de um estudo que procurou contribuir para o estudo das <b>políticas públicas implantadas no país e das escolas de tempo integral</b> , e assim, buscar pistas para entender se a proposta de tempo integral para a escola pública no Brasil pela lógica neoliberal pode ser um avanço real sem se submeter à lógica do controle e da segregação social.
Santos (2008),	O estudo realizado mostrou que diversos <b>projetos governamentais de escolas em tempo integral</b> semelhantes à concepção denominada como multissetorial têm surgido de uns anos para cá, principalmente porque nessa concepção o tempo integral não se cumpre exclusivamente na escola, sendo assim necessário desenvolver parcerias entre as instituições públicas e privadas.
Silva E. M. L. (2009)	Nesse aspecto, os resultados indicaram que o processo de implantação do tempo integral nas escolas teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto <b>política pública</b> , às decisões coletivas da comunidade escolar.

No que diz respeito a categoria “Centros Integrados de Educação Pública” – CIEPS, encontramos 4 produções - Stock (2004), Portilho (2006), Santos (2008), Silva E. M. L. (2009) - que se utilizaram desse objeto de pesquisa. Os CIEPS são instituições de ensino em tempo integral criadas no estado do Rio de Janeiro na década de 1980 com o intuito de ampliar a jornada de permanência do aluno nas escolas. A seguir o Quadro III apresenta os estudos que foram enquadrados nesta categoria de análise:

**Quadro III: Estudos que abordaram a categoria Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS**

<b>Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS</b>	
Stock (2004)	Teve como tema principal os <b>Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)</b> , escolas em tempo integral, construídos em Americana, cidade que pertence à Região Metropolitana de Campinas, no Estado de São Paulo.
Portilho (2006)	Propõe-se a fazer uma releitura da concepção de educação integral dos <b>Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS</b> . A pesquisa propôs o debate em torno da temática “políticas públicas em educação”, elegendo como foco a primeira concepção de educação integral em tempo integral, e como objeto de estudo, o Projeto dos CIEPs, criado na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro, durante o período de 1982 - 1986, por meio do I Programa Especial de Educação (PEE).
Santos (2008)	Propôs descrever e analisar a trajetória do <b>Centro Integrado de Educação Pública 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola</b> , desde a sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua concepção de educação integral na segunda etapa do ensino fundamental.
Silva Y. R. de O. C. da (2009)	Em sua tese de doutoramento realizou uma pesquisa sobre a construção dos <b>Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS</b> e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço, a partir da memória de professores.

Sobre a categoria “propostas pedagógicas de educação em tempo integral”, observamos dois estudos, o de Lunkes (2004) que contemplou uma experiência de uma escola de iniciativa privada e o de Kirchner (2009) que pesquisou uma escola pública. Estes estudos foram apresentados no Quadro IV.

**Quadro IV: Estudos que abordaram a categoria “proposta pedagógica da escola de tempo integral”**

<b>Proposta Pedagógica da escola</b>	
Lunkes (2008)	A pesquisa trata-se de um estudo de caso que contempla uma experiência da iniciativa privada que se atribuiu a denominação de “Escola em tempo integral”. Fundamentada na teoria construtivista de Jean Piaget e no interacionismo de Lev Semyonovitch Vigotsky, a <b>Proposta Pedagógica da escola</b> pesquisada, oferece uma alternativa educacional holística e centrada nas necessidades, interesses e capacidades do aluno.
Kirchner (2009)	Este estudo tem o seu foco na Educação Integral da Escola em Tempo Integral “Porto Novo” da cidade de Itapiranga- SC. Tem como objetivo: conhecer e entender as propostas educacionais implantadas na escola de ensino fundamental, com jornada ampliada; pesquisar a forma de organização da escola com uma <b>proposta educacional diferenciada</b> e as mudanças necessárias; investigar e verificar se esse modelo diferenciado de escola pode ser uma alternativa de qualidade na consecução do processo de educação de crianças.

No que diz respeito a categoria “oficinas curriculares/pedagógicas” encontramos três dissertações: Mota (2008), Castro (2009) e Pasquali (2009). Estes trabalhos foram apresentados no Quadro V:

**Quadro V: Estudos que abordaram a categoria “oficinas curriculares/pedagógicas”**

<b>Oficinas curriculares/pedagógicas</b>	
Mota (2004)	Parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a implantação do projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, tendo como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das <b>Oficinas Curriculares</b> . Objetivou-se perceber e analisar as implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e na sua prática.
Castro (2009)	Sobre a implantação do projeto Escola de Tempo Integral em uma escola do interior paulista. De acordo com a autora no estado de São Paulo, no ano de 2006, foram implantadas mais de 500 escolas de Tempo Integral de ensino fundamental na rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Para isso, a jornada discente passou para 9 horas e o currículo básico foi incrementado com as <b>oficinas curriculares</b> .
Pasquali (2009)	Prioriza também uma discussão sobre a divisão que se percebe no contexto da Escola Pública de Tempo Integral, que se refere a uma distinção entre a proposta de atividades desenvolvidas sobre as “atividades do currículo normal” (consideradas as mais importantes de acordo com a autora) e as “ <b>atividades de extensão do currículo - oficinas</b> ” (consideradas menos importantes), cujas diferenças são geradas pela ausência de preparação destes profissionais nos processos formativos do projeto.

Já, dentre os estudos que possuem uma análise histórica da temática educação em tempo integral encontramos: Germani (2006), Dorigão (2007), Silva Y. R. de O. C. da (2009) e Pasquali (2009). Estas pesquisas foram apresentadas no Quadro VI:



**Quadro VI: Estudos que abordaram a categoria “história/historiografia sobre a educação em tempo integral”**

<b>História/historiografia sobre a educação em tempo integral</b>	
Germani (2006)	A dissertação foi desenvolvida a partir de dois procedimentos metodológicos: 1) a <b>investigação histórico-documental</b> , realizada no Arquivo Público Municipal de Curitiba, visando identificar e analisar os documentos sobre os programas de ampliação do tempo escolar dos governos municipais do período de 1986 a 1994; 2) uma análise de depoimentos de professores que vivenciaram a implantação desses programas, colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.
Dorigão (2007)	O estudo apresentou um <b>levantamento histórico dos eventos políticos</b> que levaram a determinação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os dados foram coletados a partir de observações em escolas em tempo integral de Apucarana e com realização de entrevistas com as professoras que atuam no ensino fundamental.
Silva Y. R. de. O. C. da (2009)	Tal estudo <b>restituiu as memórias de professoras dos CIEPs</b> , implantados no Estado do Rio de Janeiro, em especial sobre a formação continuada de professores realizada no âmbito desta emblemática experiência de educação pública integral, desenvolvida sob a liderança política de Leonel Brizola e sob a liderança intelectual de Darcy Ribeiro. A pesquisa fez uma contextualização do processo de implantação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, na primeira metade dos anos 1980, enfatizando o seu caráter inovador, polêmico e politicamente comprometido com a escolarização das crianças das classes populares.
Pasquali (2009)	O trabalho analisou as origens do modelo de Escola Pública de Tempo Integral, a partir de uma <b>abordagem histórica</b> que compara dois modelos: o da Escola-parque e a proposta implantada em 2006, no Estado de São Paulo. Investigou a questão com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici com o intuito de desvelar as representações sociais de professores, para aprofundar a reflexão sobre sua inserção e preparação para a atuação neste modelo de escola.

Em nossas análises percebemos ainda que a maioria dos trabalhos pesquisados tinham referência ao estudo da implantação de programas/projetos de educação em tempo integral, sendo estes: Almeida (2007), Ferreira (2007), Stock (2004), Germani (2006), Gomes (2007), Chanes Junior (2008), Mota (2008), Silva Y. R. de. O. C. da (2009), Castro (2009), Debastiani (2009), Kirchner (2009), totalizando 50% das pesquisas. Estes trabalhos foram sobre a categoria implantação de programas/projetos foram apresentados no Quadro VII:

**Quadro VII: Estudos que abordaram a categoria Implantação de programas/projetos**

<b>Implantação de programas/projetos</b>	
Stock (2004)	O objetivo do trabalho foi sistematizar as informações que envolveram toda a <b>implantação e funcionamento</b> dos CIEPs desta cidade, principalmente o CIEP localizado no bairro Antônio Zanaga.
Germani (2006)	Objetivou-se com este estudo: analisar <b>as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba</b> ; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas.
Almeida (2007)	De acordo com a autora trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica do <b>processo de implantação</b> e da proposta de Escola de Tempo Integral, considerando alguns programas e projetos implantados em décadas anteriores no Estado de São Paulo e em outros estados brasileiros.
Ferreira (2007)	O estudo analisou a proposta de <b>implantação da escola pública de tempo integral do município de Apucarana-PR</b> , mediante avaliação do trabalho realizado em uma das escolas municipais, valendo-se de três instrumentos básicos para o levantamento das informações: a análise documental, as entrevistas e as observações.
Gomes (2007)	Realizou uma pesquisa sobre a educação em tempo integral e a <b>implantação do projeto escola pública integrada</b> . De acordo com a autora, o Projeto Escola Pública Integrada, implementado em algumas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresenta como características principais a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a educação integral.
Chanes Junior (2008)	O objetivo da pesquisa foi sistematizar as informações que envolveram toda a <b>implantação e funcionamento das Escolas de Tempo Integral de Sorocaba-SP</b> , principalmente a escola estadual Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, localizada no Jardim Europa.
Mota (2008)	Parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a <b>implantação do projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino</b> , tendo como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das Oficinas Curriculares. Objetivou-se perceber e analisar as implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e na sua prática.
Silva E. M. L. (2009)	Objetiva compreender o processo de <b>implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora</b> . Visando desenvolvê-la, para isso, realizou estudos de cunho qualitativo, dialogando com autores como Coelho (1997); Elias (1998); Cavaliere (2007b); Maurício (2001); Gonçalves (2006) entre outros, no sentido de aprofundar questões teóricas referentes ao tempo e educação integrais.
Castro (2009)	Sobre a <b>implantação do projeto Escola de Tempo Integral</b> em uma escola do interior paulista. De acordo com a autora no estado de São Paulo, no ano de 2006, foram <b>implantadas mais de 500 escolas de Tempo Integral de ensino fundamental na rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos</b> . Para isso, a jornada discente passou para 9 horas e o currículo básico foi incrementado com as oficinas curriculares.
Debastiani (2009)	O estudo procurou investigar algumas escolas que <b>implantaram o Projeto de Período Integral</b> com o objetivo de identificar aspectos potencializadores da aprendizagem e aspectos que obstaculizam esse processo.
Kirchner (2009)	Segundo a autora foi possível constatar que a integração da escola com a comunidade foi determinante na <b>implantação e consolidação do projeto</b> , e que a escola em tempo integral cria condições de maior convivência entre as pessoas, oportuniza a adoção de atitudes mais humanas. Kirchner finaliza sua pesquisa destacando que muitos são os desafios apresentados, mas, o projeto de

	escola em tempo integral pode ser uma alternativa efetiva no complexo compromisso com o processo de formação de pessoas.
--	--

Os autores, Portilho (2006), Gomes (2007), Santos (2008), Chanes Junior (2008), Santos (2009), e Gomes (2009), enfocam em seus trabalhos a questão relacionada à concepção de educação integral dos sujeitos envolvidos/inquiridos nas pesquisas. Como podemos perceber no Quadro VIII:

**Quadro VIII: Estudos que abordaram a categoria Concepção de educação integral**

<b>Concepção de educação integral</b>	
Portilho (2006)	Propõe-se a fazer uma releitura da <b>concepção de educação integral dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS</b> . A pesquisa propôs o debate em torno da temática “políticas públicas em educação”, elegendo como foco a primeira <b>concepção de educação integral em tempo integral</b> , e como objeto de estudo, o Projeto dos CIEPs, criado na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro, durante o período de 1982 – 1986, por meio do I Programa Especial de Educação (PEE).
Gomes (2007)	Neste trabalho pretendeu-se analisar a <b>concepção de educação integral</b> do referido projeto e a sua manifestação na experiência desenvolvida na Escola Estadual Professora Dolvina Leite de Medeiros.
Santos (2008)	propôs descrever e analisar a trajetória do Centro Integrado de Educação Pública 241 – Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, desde a sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua <b>concepção de educação integral</b> na segunda etapa do ensino fundamental.
Chanes Junior (2008)	O autor destaca que uma das motivações do trabalho foi tentar compreender a <b>concepção</b> , a aceitação e a implantação do projeto, iniciado no final de 2005 em 500 unidades que fizeram a adesão.
Santos (2009)	<b>Distinção entre escola integral e educação integral</b> , com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar;
Gomes (2009)	Desenvolveu um estudo sobre a escola de tempo integral, tendo como questão central a dicotomia entre redimensionar o tempo ou a educação. Objetivou-se verificar a <b>concepção de educação integral</b> que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para essas escolas.

No que diz respeito a categoria “formação continuada/formação de professores” os trabalhos de Germani (2006), Mota (2008), Silva E. M. L. (2009) e Pasquali (2009) abordam essa temática no bojo de seus estudos. Categoria esta evidenciada no Quadro IX.

**Quadro IX: Estudos que abordaram a categoria Formação continuada/formação de professores**

<b>Formação continuada/formação de professores</b>	
Germani (2006)	Objetivou-se com este estudo: analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve <b>políticas de preparação dos professores</b> para a efetivação das propostas.
Mota (2008)	A pesquisa apresentou algumas proposições para a <b>ressignificação da formação docente</b> e apontou para a necessidade de discussões, esclarecimentos e reflexões sobre o trabalho com projetos; a fim de que os professores desenvolvessem um olhar consciente sobre suas atividades junto aos alunos.
Silva Y. R. de. O. C. da (2009)	Tal estudo restituiu as memórias de professoras dos CIEPs, implantados no Estado do Rio de Janeiro, em especial sobre a <b>formação continuada de professores</b> realizada no âmbito desta emblemática experiência de educação pública integral, desenvolvida sob a liderança política de Leonel Brizola e sob a liderança intelectual de Darcy Ribeiro.
Pasquali (2009)	Os resultados da pesquisa mostram que os <b>professores não foram preparados para atuar no projeto</b> , fazendo opção pelo mesmo apenas para completar suas aulas; a falta de orientação, o desconhecimento das origens do projeto, de quem o criou, bem como a falta de discussões por parte dos professores que atuavam no período integral para que ocorresse uma <b>formação prévia</b> , fez com que muitos deles, sem saber como proceder, repetissem os conteúdos trabalhados no dito “ensino regular”, o que gerou indignação nos alunos devido a repetição das aulas; o pouco material que chegou a ser distribuído para os professores que trabalhavam nas oficinas resumia-se em uma pequena apostila por disciplina

Já sobre o tema ampliação do tempo escolar, destacamos sete pesquisas, sendo estas: Pires (2007), Gomes (2007), Dorigão (2007), Hermont (2008) e Santos (2009), Gomes (2009) e Kirchner (2009). O Quadro X apresenta estes estudos:

**Quadro X: Estudos que abordaram a categoria Ampliação do tempo escolar**

<b>Ampliação do tempo escolar</b>	
Pires (2007)	O estudo teve como finalidade verificar se as impressões de alguns professores e especialistas dessas escolas confirmam ou refutam a idéia de que a EPI, como <b>ampliação da jornada escolar</b> , gera qualidade na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Gomes (2007)	De acordo com a autora, o Projeto Escola Pública Integrada, implementado em algumas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresenta como características principais a <b>ampliação do tempo de permanência</b> do aluno na escola e a educação integral.
Dorigão (2007)	O estudo apresentou um breve levantamento histórico dos eventos políticos que levaram a <b>determinação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola</b> , conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os dados foram coletados a partir de observações em escolas em tempo integral de Apucarana e com realização de entrevistas com as professoras que atuam no ensino fundamental.
Hermont (2008)	buscou compreender os significados atribuídos por adolescentes à vivências em uma proposta de <b>ampliação do tempo escolar</b> , procurando compreender a constituição das identidades juvenis e discentes.
Santos (2009)	realizou um estudo sobre a <b>ampliação do tempo escolar</b> em propostas de educação pública integral. Segundo a autora a ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de escola integral tem sido crescente nas redes públicas de ensino no Brasil a partir do ano de 2000.
Gomes (2009)	desenvolveu um estudo sobre a escola de tempo integral, tendo como questão central a dicotomia entre <b>redimensionar o tempo</b> ou a educação. Objetivou-se verificar a concepção de educação integral que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para essas escolas.
Kirchner (2009)	Para a autora várias abordagens teóricas apresentadas têm sido discutidas por educadores e estudiosos, como forma de oferecer alternativas para problemas educacionais. Dentre várias alternativas, a <b>ampliação do tempo de permanência da criança na escola</b> merece atenção. Inicialmente foram abordadas algumas das fragilidades educacionais, destacando os problemas que afetam a humanidade no momento atual.

O trabalho analisado sobre a categoria “espaços de reprodução e transformação social” refere-se a Dorigão (2007). Este estudo analisou as escolas de tempo integral como espaços possíveis de transformação, conforme nos revela o Quadro XI:

**Quadro XI: Estudos que abordaram a categoria Espaços de reprodução e transformação social**

<b>Espaços de reprodução e transformação social</b>	
Dorigão (2007)	O autor desenvolveu uma dissertação sobre as escolas públicas de tempo integral como <b>espaços de reprodução e transformação social</b> em Apucarana-PR.

Mediante nossas análises foi possível evidenciar estas categorias e características presentes nas 21 Dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado sobre a educação em tempo integral. A seguir para melhor entendimento sobre a temática apresentados detalhadamente estas 22 pesquisas:

✓ **Stock (2004)**

A investigação de Stock (2004) teve como tema principal os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas em tempo integral construídos em Americana, cidade que pertence à Região Metropolitana de Campinas, no Estado de São Paulo.

O objetivo do trabalho foi sistematizar as informações que envolveram toda a implantação e funcionamento dos CIEPs desta cidade, principalmente o CIEP localizado no bairro Antônio Zanaga. Metodologicamente, utilizou-se a análise documental e entrevistas com alunos, professores, diretores e familiares dos educandos.

Segundo a autora uma das motivações do trabalho foi tentar compreender a implantação deste CIEP, gestado em meio a polêmicas discussões, e os motivos que o levaram a ser rejeitado pela comunidade, rejeição iniciada no primeiro ano de seu funcionamento, em 1991, e que perdurou até o final de 1997.

Para Stock (2004), à medida em que o estudo avançou, houve a necessidade de conhecer os CIEPs do Estado do Rio de Janeiro, que originaram o projeto introduzido na cidade paulista de Americana. Esta comparação ajudou na compreensão das discussões que envolvem todo o processo de implantação do projeto destas escolas.

Trata-se de uma pesquisa que procurou contribuir para o estudo das escolas em tempo integral e das políticas públicas implantadas no país.

Os resultados mostraram que os CIEPs de Americana só conseguiram a valorização da comunidade à medida em que ela sentiu a sua necessidade e quando tais instituições assumiram a velha e conhecida função de escola. Neste sentido, ao aproximar-se da escola tradicional, os CIEPs estariam cumprindo o papel da

escolarização: preservar a sociedade e seus costumes. Por outro lado, ao deixar para um segundo plano os conceitos originais dos CIEPs, tais como a educação transformadora da sociedade e a linguagem como elo entre os componentes curriculares não foram rejeitados pela população. Embora os CIEPs de Americana não tenham deixado de promover atividades culturais, observou-se também que os professores valorizavam mais o sistema tradicional de ensino do que as atividades de enriquecimento cultural. Entretanto, a sistematização de atividades foi necessária para atingir este objetivo, visto que, no início dos CIEPs, os termos “não tem receita pronta” e “o professor tem que usar o que o aluno traz de casa”, difundidos pela administração municipal, trouxeram confusão na aplicação de sua proposta pedagógica.

Em suas considerações finais, a autora destaca que defende a idéia de implantar-se escolas públicas em tempo integral. Para ela, tais escolas devem ter um ambiente agradável para todos os envolvidos no processo educativo, além de ter uma estrutura física compatível com o que prega a sua proposta pedagógica.

Segundo Stock (2004), estas escolas devem objetivar ensinar ao aluno ler e escrever e a adquirir os conhecimentos historicamente reconhecidos, procurando ser dinâmica e rica em atividades culturais; e seus dirigentes e professores têm que organizar o tempo, o espaço e a articulação do trabalho pedagógico de forma que garantam o equilíbrio entre as atividades e o aproveitamento escolar do aluno. Porém, a autora não acredita no uso das escolas em tempo integral para conter a violência ou mesmo a contenção da marginalidade urbana, pois é a inoperância de outros órgãos ou segmentos sociais que acaba empurrando para a educação a solução destes problemas.

#### ✓ **Lunkes (2004)**

O autor realizou um estudo sobre a escola de tempo integral como caminho possível para uma educação de qualidade. Ele destaca que as escolas de tempo integral têm sido organizadas no Brasil por iniciativa de governos estaduais, com a intenção declarada de oferecer às crianças e jovens melhores condições de educação. Entre as condições está a de responder a uma diversidade de problemas sociais.

Algumas destas experiências foram relatadas e brevemente analisadas, com base em estudos de casos que apontam vantagens e desvantagens. Elas são elogiadas, segundo o autor, porque oferecem à população mais pobre, acesso às condições de aprendizagem, as quais de outra forma não teriam. Em contrapartida, são questionadas

porque estariam ultrapassando a função específica da escola de instruir e socializar e porque seriam carregadas de ideologias de interesse político, alheias à educação.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso que contempla uma experiência da iniciativa privada a que se atribuiu a denominação de “Escola em tempo integral”. Fundamentada na teoria construtivista de Jean Piaget e no interacionismo de Lev Semyonovitch Vigotsky, a Proposta Pedagógica da escola pesquisada oferece uma alternativa educacional holística e centrada nas necessidades, interesses e capacidades do aluno.

Servindo-se de entrevistas e questionários dirigidos a docentes, alunos e pais, além de análise documental e observações, a pesquisa detecta situações que favorecem e prejudicam o alcance dos propósitos e aponta caminhos de viabilização da Proposta Pedagógica.

#### ✓ **Germani (2006)**

A pesquisa de Germani (2006) refere-se a uma análise sobre o passado e o presente da Educação de Tempo Integral na rede municipal de ensino de Curitiba-PR.

A dissertação foi desenvolvida a partir de dois procedimentos metodológicos: 1) a investigação histórico-documental, realizada no Arquivo Público Municipal de Curitiba, visando identificar e analisar os documentos sobre os programas de ampliação do tempo escolar dos governos municipais, no período de 1986 a 1994; 2) uma análise de depoimentos de professores que vivenciaram a implantação desses programas, colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Objetivou-se com este estudo: analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas.

Germani (2006) desenvolveu o resgate das experiências de ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, apresentando uma visão geral acerca de algumas experiências nacionais em torno do tema. Na análise documental, apresenta-se um panorama sobre a ampliação do tempo escolar na rede municipal de Curitiba, resgatando as políticas e planos educacionais de cada gestão.

Por meio dos dados coletados em depoimentos de professoras que vivenciaram o processo de implantação do horário integral em escolas nas quais trabalhavam, a autora



buscou verificar as modificações sofridas pelas propostas no decorrer dos processos de implantação, a organização física e pedagógica das escolas para abrigá-las, bem como os programas de preparação dos professores para atuarem nas Escolas de Tempo Integral em cada gestão municipal.

Após a análise dos programas educacionais de tempo integral implantados na rede municipal de ensino, a partir de 1985, nas gestões dos prefeitos Roberto Requião, Jaime Lerner e Rafael Greca, verificou-se que todas as propostas sofreram adaptações ao saírem do papel e se tornarem realidade na comunidade em que foram implantadas.

A autora constatou que as escolas procuraram organizar-se de modo a amenizar os problemas e abrigar da melhor maneira a proposta. Essas adaptações e modificações foram necessárias em função do distanciamento do projeto proposto em relação à realidade concreta.

Germani (2006) aponta ainda que os programas de ampliação do tempo escolar implantados pela rede municipal de ensino de Curitiba-PR no período pesquisado foram acompanhados de programas de preparação dos professores, porém, tais programas não foram totalmente eficazes.

A autora destaca ainda que, ao reconstruir a trajetória dos programas de escolas de tempo integral na rede municipal de ensino, observou-se que aspectos sociológicos, políticos, pedagógicos e administrativos interferiram diretamente na implementação e consolidação das diretrizes educacionais.

Percebeu-se que as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar caracterizam-se como projetos ousados e onerosos: ousados, diante de tantas necessidades ainda não solucionadas no âmbito das escolas de tempo regular; onerosos, pois requerem melhorias das condições materiais e profissionais para o trabalho educativo de qualidade que necessitam, obrigatoriamente, de um grau maior de comprometimento e conscientização das autoridades dirigentes, bem como de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Germani (2006) finaliza enfatizando que é um grande desafio a busca de um tempo escolar que prime pela qualidade do trabalho educativo e pela formação de alunos plenos.

#### ✓ **Portilho (2006)**

A dissertação de Portilho (2006) propõe-se a fazer uma releitura da concepção de educação integral dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS. A pesquisa

propôs o debate em torno da temática “políticas públicas em educação”, elegendo como foco a concepção de educação integral em tempo integral, e como objeto de estudo, o Projeto dos CIEPs, criado na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro, durante o período de 1982 - 1986, por meio do I Programa Especial de Educação (PEE).

O estudo originou-se a partir da dificuldade em detectar a natureza político-ideológica da concepção de educação integral trazida no bojo do I PEE, cuja caracterização veiculava uma linha de discursos de cunho político-partidário em detrimento do pensamento e ações político-pedagógicas que também caracterizavam o Programa.

Para conduzir este estudo buscou-se, como ancoragem teórico metodológica, o diálogo com autores que apresentassem, primeiramente, um referencial político-ideológico que dirigisse o olhar para quais ideologias e/ ou visões de mundo se buscava com a proposta. Nesse sentido, tem-se Wallerstein (2002) como principal autor para conduzir o estudo.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho histórico-documental, buscou-se apoio, ainda, em autores que situassem o tema e trouxessem contribuições sobre o contexto histórico que cenografou o nascimento e implantação dos CIEPs, dentre os quais pode-se destacar: Cunha (1991); Sento-Sé (2000); Dias (2000); Maurício (2001).

Como referência para compreender as concepções de educação integral, neste e em outros contextos, dialogou-se com: Yus (2002); Jaeger (2001); Cavaliere (1996;2002; 2003); Coelho (2003; 2005).

Para direcionar a pesquisa histórica, Portilho (2006) realizou um levantamento bibliográfico que resgatasse o contexto dos CIEPs, bem como uma releitura de diferentes concepções de educação integral. Em seguida, na pesquisa documental, selecionou-se como fontes dois documentos oficiais, a saber, o ‘Livro dos CIEPs’ (1986) e a publicação ‘Escola Viva, Viva a Escola nº1’ (1983). Para trabalhar estes documentos elegeu-se, como instrumento, a análise de conteúdo, pautando-se nas orientações de Franco (2003) e Bardin (1977).

Portilho (2006) acredita que as reflexões contribuíram para ampliar o debate sobre o tema, especialmente em se tratando das iniciativas encampadas por governos, a fim de retomar, como proposta educacional a educação/ escola de horário integral em seus planos de ação.

✓ **Almeida (2007)**

Almeida (2007) realizou um estudo com o intuito de verificar se a escola de tempo integral é uma escola diferente ou se é a escola que faz a diferença. Este trabalho teve como objetivo descrever a proposta de Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, investigando e avaliando a implantação de uma escola da rede pública estadual da Baixada Santista, na cidade de Bertioga-SP, no ano de 2006.

De acordo com a autora, trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica do processo de implantação da proposta de Escola de Tempo Integral, considerando alguns programas e projetos implantados em décadas anteriores no Estado de São Paulo e em outros estados brasileiros.

Os dados foram coletados por meio de análise de documentos referentes à proposta e observações do cotidiano de uma Escola em Tempo Integral implantada no Estado de São Paulo, no ano de 2006.

Os resultados descrevem a legislação norteadora, princípios filosóficos, diretrizes gerais, organização curricular, carga horária, práticas e atividades cotidianas, bem como as possibilidades e limites desse projeto em sua implantação.

Almeida (2007) destaca, nas considerações finais, que a Escola em Tempo Integral, embora com outra roupagem e nomenclatura, por várias vezes foi implantada pelas políticas públicas estaduais, no Estado de São Paulo, bem como em outros estados brasileiros, porém, especialmente no Estado de São Paulo houve experiências frustrantes, em que os resultados não obtiveram êxito devido à falta de recursos financeiros e espaço físico adequado.

Desta forma, o problema vem se arrastando por décadas, sem uma solução e a cada novo governo é implantada uma nova proposta, sucedendo-se atropeladamente umas as outras sem continuidade, acompanhamento, ou uma avaliação com o propósito de corrigir os pontos falhos e aprimorar os aspectos positivos, buscando a tão desejada “Escola para Todos” – “Educação Integral”.

A autora enfatiza, como agravante na implantação do projeto, o período de distribuição das classes e das aulas para os profissionais envolvidos, por não terem sido previamente esclarecidas questões com relação à atribuição para algumas oficinas curriculares, que conforme a legislação vigente e as exigências propostas para os profissionais que iriam atuar comoicineiros em determinadas oficinas a atribuição tornou-se conturbada e, a posteriori, por falta de profissionais habilitados exigiu a

necessidade de adequações, prejudicando assim o andamento do trabalho. Almeida (2007) finaliza sua pesquisa ressaltando ainda que o projeto não foi apropriado por todos os envolvidos dificultando assim o seu real cumprimento.

✓ **Dorigão (2007)**

O autor desenvolveu uma dissertação sobre as escolas públicas de tempo integral como espaços de reprodução e transformação social em Apucarana-PR.

Utilizando-se da teoria da reprodução social, que segundo Dorigão (2007), caracteriza o sistema de ensino como uma forma de conservação social, buscou-se identificar as ações de reprodução social presentes nas escolas em tempo integral de Apucarana, por intermédio da análise do discurso das professoras que atuam no ensino fundamental.

O estudo apresentou um breve levantamento histórico dos eventos políticos que levaram à determinação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os dados foram coletados a partir de observações em escolas em tempo integral de Apucarana e com realização de entrevistas com as professoras que atuam no ensino fundamental.

A análise dos dados mostrou que o grupo de quatorze professoras entrevistadas conta com a formação superior, são na maioria casadas e com filhos, questionam a forma de implantação do ensino em tempo integral, bem como solicitam melhorias nas estruturas físicas das escolas.

Dorigão (2007), em seus resultados, destaca ainda que atualmente, as escolas de tempo integral são consideradas pelas professoras como um local onde não há espaço para muitas alterações de conteúdos programáticos e atividades de ensino, chegando a afirmar que o projeto pedagógico da instituição foi construído com base em um modelo pré-estabelecido pela Secretaria de Educação de Apucarana e que, ainda assim, desconhecem seu conteúdo.

Em relação aos alunos, as entrevistadas sabem definir a sua realidade social, os problemas familiares e as suas dificuldades e facilidades em lidar com a frequência à escola. Algumas, de acordo com o autor, demonstram conhecer profundamente as condições críticas de algumas crianças e, aparentemente, preocupam-se com o bem-estar delas. Porém, não há entendimento quanto ao modo como o sistema de ensino promove a exclusão e a seleção dos alunos, atribuindo a culpa do fraco desempenho das

crianças na assimilação dos conhecimentos às famílias dos alunos. Não há percepção da influência de todo um sistema social na falta de motivação dos pais em relação à escola, pois para estes, a escola não representa uma possibilidade de ascensão, mas uma forma de legitimar o fracasso e a conformação da sua condição de classe dominada.

Assim, para Dorigão (2007), foram identificados diversos elementos que indicam ações de produção e reprodução social, porém o dado mais emblemático desta pesquisa encontra-se na constatação, mediante análise dos depoimentos, de que as professoras entrevistadas atuam com dedicação no ensino fundamental, mas parecem não acreditar que o sistema de ensino do qual fazem parte possa alterar as condições de vida das crianças, tampouco promover um desenvolvimento social. Este fato, para o autor, é o já citado processo de seleção e exclusão social, o qual contribui para a manutenção e conservação das estruturas sociais.

#### ✓ **Ferreira (2007)**

No ano de 2007, Ferreira realizou uma pesquisa com o intuito de diagnosticar se a Escola em Tempo Integral é uma solução ou um mito na busca de qualidade para a educação.

De acordo com a autora, a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação da jornada escolar. Para Ferreira (2007), a literatura tem apontado que o problema da qualidade de ensino público é muito mais uma questão política do que propriamente técnico-pedagógica e que perpassa tanto as escolas de tempo integral, quanto as de tempo parcial. Diante disso, resgatar a história das experiências desenvolvidas em nosso país, torna-se um instrumento importante para a construção e análise das novas experiências.

Dentre estas experiências, o estudo analisou a proposta de implantação da escola pública de tempo integral do município de Apucarana-PR, mediante avaliação do trabalho realizado em uma das escolas municipais, valendo-se de três instrumentos básicos para o levantamento das informações: a análise documental, as entrevistas e as observações. O ponto de partida da pesquisa foi a realidade escolar e sua forma de inserção no contexto político, econômico e social da sociedade capitalista.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a prática da escola pública em tempo integral só poderá ser viabilizada com o enfrentamento das questões mais elementares

do sistema de ensino, que ainda estão para ser resolvidas, tais como as condições físicas e materiais das escolas, salários dignos para professores e formação profissional.

Para Ferreira (2007), ousar na busca de alternativas a respeito dos problemas de ensino em nosso país requer, no mínimo, um pouco de cautela com relação ao direito à educação. Direito esse que não só pressupõe o acesso, mas a permanência e a conclusão da educação básica, o que viria permitir às futuras gerações a assimilação mínima do acervo cultural, científico e tecnológico produzido historicamente.

A autora finaliza o estudo sinalizando que o conteúdo dos textos elaborados sobre a proposta pública de tempo integral mostram o uso político que se faz desse tipo de escola, quando o ideal seria que seus resultados referendassem um processo de cidadania. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deveria estar vinculado às lutas pela democratização do Estado e da sociedade, visando incorporar conhecimentos e habilidades técnicas, de novas formas de cooperação e solidariedade.

#### ✓ **Gomes (2007)**

Gomes (2007) realizou uma pesquisa sobre a educação em tempo integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada.

De acordo com a autora, o Projeto Escola Pública Integrada, implementado em algumas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresenta como características principais a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a educação integral.

Neste trabalho pretendeu-se analisar a concepção de educação integral do referido projeto e a sua manifestação na experiência desenvolvida na Escola Estadual Professora Dolvina Leite de Medeiros. Com essa finalidade optou-se, inicialmente, por buscar na bibliografia da educação, aspectos referentes à educação integral nas perspectivas teóricas anarquista e pragmatista que desenvolveram uma proposta de educação integral. Segundo Gomes (2007), ambas perspectivas pensam a educação integral como formação humana, como o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, físicas, emocionais e culturais, obtidos pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. O que as diferencia é que a anarquista propõe a superação da sociedade de classes, já a pragmatista de cunho liberal, propõe a adaptação dos indivíduos ao modelo de sociedade vigente.

Num segundo momento, buscou-se traçar uma aproximação ao conceito de educação integral no materialismo histórico-dialético, que fundamenta teórica e filosoficamente a Proposta Curricular de Santa Catarina e, por consequência, de acordo com a autora, deve orientar as experiências de escolas em tempo integral do projeto Escola Pública Integrada.

Gomes (2007) propõe a perspectiva gramsciana de escola unitária como o conceito possível de ser adotado e estudado pelo respectivo projeto. Feitas essas aproximações, realizou-se também a análise dos documentos que orientam a implementação do projeto Escola Pública Integrada. Por fim, foi apresentada e analisada a experiência do Projeto Escola Pública Integrada desenvolvida na Escola Estadual Professora Dolvina Leite de Medeiros, em Araranguá.

A autora constatou que na implementação do projeto na escola houve uma preocupação maior com a questão da ampliação do tempo de permanência do aluno do que com o desenvolvimento de uma concepção de educação integral baseada nos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Percebeu-se que a proposta catarinense de escola de tempo integral avançou no que se refere à integralização curricular, representada pelo oferecimento das disciplinas de forma integrada nos dois turnos de funcionamento na escola, mas precisa avançar na discussão de uma perspectiva progressista de educação, na linha da pedagogia histórico-crítica, que é a tendência pedagógica que melhor se insere na perspectiva materialista histórico-dialética, de acordo com a autora.

Gomes (2007) destaca ainda que existe uma dualidade difícil de ser vencida na educação, atualmente demonstrada na experiência da efetivação do Projeto Escola em Tempo Integral que se reflete na Escola Estadual Professora Dolvina Leite de Medeiros. Esta dualidade é o embate entre o discurso e a realidade objetiva. Segundo a autora, o discurso oficial primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. Já a realidade objetiva reflete, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação anunciada.

Para a autora é possível entender tal dualidade, pois as proposições oficiais apresentam um modelo de escola que atende aos ditames do sistema capitalista de produção, o que requer uma educação que o aperfeiçoe em vez de transformar o aluno, buscando uma formação humana plena, livre, crítica e cidadã. Porém, se uma educação integral plena não é possível no atual sistema social, o estudo demonstrou que, com a

participação da comunidade escolar, é possível produzir um percurso que avance na direção de uma escola que contribua para estabelecer a possibilidade de uma educação integral.

#### ✓ Pires (2007)

Pires (2007) estudou as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau-SC sobre a Escola Pública Integrada. A pesquisa foi realizada nas cinco escolas estaduais de Blumenau que aderiram à proposta Escola Pública Integrada (EPI), um projeto em fase inicial naquela época, mantido pela Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

O estudo teve como finalidade verificar se as impressões de alguns professores e especialistas dessas escolas confirmam ou refutam a idéia de que a EPI, como ampliação da jornada escolar, gera qualidade na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, através da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, foram analisados os depoimentos de dezesseis profissionais da educação que atuam nessas escolas, entre eles, professores e especialistas (diretoras, orientadoras pedagógicas e/ou supervisoras), através de entrevistas e questionários, além da análise dos documentos do Projeto EPI, a Matriz Curricular da EPI e os Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas escolas.

Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo e confrontados com os pressupostos teóricos que norteiam a Proposta EPI de Santa Catarina. Foi criada uma matriz de análise, que se divide em seis momentos, sendo eles: 1) Trata a percepção dos professores e especialistas sobre o processo de implantação da EPI; 2) aborda a organização curricular dessas escolas; 3) apresenta o perfil docente para o trabalho na EPI; 4) versa sobre a busca pela formação integral dos alunos dessas escolas; 5) revela a percepção dos professores e especialistas quanto às necessidades de superação/adequação da EPI nas escolas de Blumenau; 6) explicita a descrição da EPI, segundo os registros nesse documento.

Através da análise dos dados, constatou-se que os sujeitos acreditam que a EPI, pela ampliação da jornada escolar, pelo currículo diversificado e pela ação docente comprometida, gera qualidade nos processos de formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas a deficiência da estrutura física, dos espaços e dos



recursos materiais das escolas de Blumenau prejudicavam a efetivação da educação integral.

Dessa forma, para Pires (2007), os sujeitos da pesquisa indicaram, principalmente, a necessidade de adequação desses aspectos que foram considerados os aparatos para efetivar a educação integral, os espaços, os recursos materiais e a estrutura física das escolas investigadas.

#### ✓ **Barros (2008)**

No ano de 2008, Barros desenvolveu um estudo, tendo como objetivo compreender como os sujeitos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) envolvidos em uma escola do município de Goianésia –GO, percebem os limites e as possibilidades da experiência de escola de tempo integral como política pública voltada para a melhoria da prática social da educação, no período de 2001 a 2006.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, auxiliada por instrumentos que possibilitaram conhecer parte da realidade, sendo eles: observação, análise documental e entrevistas do tipo semi-estruturadas.

O estudo foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentou-se elementos de natureza teórica necessários para a compreensão do estudo, identificando as relações que se estabelecem entre o Estado, sua faceta neoliberal e a educação, bem como a estreita relação do Estado com as políticas públicas de educação. No segundo capítulo, abordou-se a escola de tempo integral no contexto das políticas educacionais, apresentando algumas experiências do passado e do presente. No terceiro capítulo, analisou-se o sentido dado a alguns caminhos teóricos estabelecidos na literatura, assim como a análise do tempo e do sentido da educação integral no contexto da escola de tempo integral. E, no quarto e último capítulo, com base nos dados e informações empíricas da pesquisa, foram feitas reflexões a partir de três eixos analíticos evidenciados nos discursos e na literatura pertinente, sendo eles: como a escola trabalha o uso do tempo na escola; como a escola desenvolve a educação para a democracia e como a escola direciona suas ações para a oferta de uma educação de qualidade.

Os apontamentos finais apresentados no estudo buscam contribuir com um debate que se faz necessário na sociedade brasileira e que aborda a seguinte questão: que escola é mais adequada às realidades tão diferentes das crianças brasileiras?

Nessa dimensão, destaca-se a realidade da Escola de Tempo Integral de Goianésia – GO. Além disso, a pesquisa trouxe reflexões acerca da possibilidade da escola de tempo integral tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública, visto que essa escola, como patrimônio essencial da sociedade, pode ser um instrumento para melhoria da democracia e para a inserção de conhecimento intensivo na sociedade, beneficiando todas as classes sociais.

✓ **Chanes Junior (2008)**

Chanes Junior (2008) realizou um estudo sobre a implementação da escola de tempo integral na Escola Estadual Professor Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba no estado de São Paulo.

O objetivo da pesquisa foi sistematizar as informações que envolveram toda a implantação e funcionamento das escolas de tempo integral de Sorocaba-SP, principalmente a escola estadual Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, localizada no Jardim Europa.

O autor destaca que uma das motivações do trabalho foi tentar compreender a concepção, a aceitação e a implantação do projeto, iniciado no final de 2005, em 500 unidades que fizeram a adesão e buscar pistas para entender se a proposta de tempo integral para a escola pública no Brasil, pela lógica neoliberal, pode ser um avanço real sem se submeter lógica do controle e da segregação social.

Trata-se de um estudo que procurou contribuir para o estudo das políticas públicas implantadas no país e das escolas de tempo integral, cujos resultados apontaram para: 1) a defesa do projeto de escola de tempo integral na escola pública, onde a ampliação do tempo escolar é essencial ao processo de aprendizagem, pois implantado de forma séria, além da instrução escolar prevê-se a formação cultural e também a socialização, tornando a escola espaço social privilegiado para a formação do ser humano; 2) a exigência para a escola, da capacidade de promover uma instrução oferecendo conteúdos necessários a um efetivo aprendizado; 3) a abertura à possibilidade de levar ao educando temas e atividades extracurriculares, ampliando o leque de conhecimentos e trazendo ao sistema de ensino novos horizontes; 4) a

ampliação do contato entre os indivíduos, que passa a ser grande a possibilidade do aluno deixar de ser um número para ter um nome; 5) a permanência na escola como benéfica, pois de uma certa forma alguém está cuidando dos filhos dos trabalhadores enquanto eles cumprem suas jornadas de trabalho; 6) as novas atividades e diferentes conteúdos que são trabalhados. A escola passa a atrair o aluno e assegurar a sua permanência na escola; 7) as elites ofereceram a escola em tempo integral como ampliação de oportunidades e a escola que outrora foi privilégio de formação de lideranças, passa a ser apontado como bom para as classes populares; 8) a que difere o projeto da escola de tempo integral do governo do estado de São Paulo dos projetos que tiveram grande visibilidade nacional como a Escola Parque e os CIEPs, deve-se ao fato, que ele foi concebido pelas políticas neoliberais e, para tanto, na implantação, segundo o secretário da educação da época, não é preciso gastar dinheiro com “perfumarias” (prédios); 9) na prática houve apenas por parte do governo um aumento do tempo de permanência dos alunos, o resto a escola teve que se adequar, contando com a ajuda dos profissionais que atuam nela, que percebendo a ameaça de desemprego, desempenham o seu papel de guardadores dos filhos dos trabalhadores; 10) as condições de trabalho, a remuneração do professor, o número elevado de alunos por turma, a improvisação, a normatização, a burocracia administrativa, o calendário escolar, a divisão dos tempos, a prática pedagógica, a formação e a atualização do docente, as práticas do gestor, a falta de autonomia para o gerenciamento financeiro e do pessoal são iguais a da escola em tempo parcial e esses fatores são apontados por muitos, como sendo de grande influência para uma pretensa “qualidade” no ensino.

#### ✓ **Hermont (2008)**

Hermont (2008) buscou compreender os significados atribuídos por adolescentes às vivências em uma proposta de ampliação do tempo escolar, procurando compreender a constituição das identidades juvenis e discentes.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e seus arredores/comunidade, com duas turmas que constituíam o Projeto Rede do 3º Ciclo, num total de 56 estudantes de 12 à 17 anos.

A coleta de dados, de abordagem qualitativa, foi realizada em três passos, iniciando-se pelo acompanhamento dos estudantes durante o 2ª semestre de 2006, em uma perspectiva etnográfica. Durante o ano de 2007, foram realizadas entrevistas semi-

estruturadas com participantes da turma com trajetórias diferenciadas, onde foram colhidos dados sobre as trajetórias escolares para a definição dessas entrevistas. Finalizando a coleta de dados, foram realizadas algumas discussões coletivas, no final de 2007, com base em fotos e materiais recolhidos ao longo do período de acompanhamento da turma, permitindo registrar algumas informações sobre a progressão escolar dos estudantes.

Sem a pretensão de reduzir o que acontece na complexidade de um projeto integrante de uma rede educacional com dimensões consideráveis, a pesquisa configurou a tentativa de mostrar, do ponto de vista dos sujeitos, com seus olhares, as trajetórias escolares e pessoais aparentemente tão homogêneas, mas que se revelaram bem mais heterogêneas, ponteadas de dificuldades e conquistas experimentadas por esses sujeitos, como jovens e como alunos, reunidos no mesmo grupo.

A análise dos dados permitiu perceber os significados de passar o dia todo na escola e os conceitos de si mesmo construídos. De acordo com a autora, as relações estabelecidas entre essas duas identidades se formam a partir de conceitos diversos entre ser jovem e ser aluno, e se apresentam de diversas formas, onde três espaços de experiência se articulam para a construção desses conceitos: as experiências escolares de anos anteriores, a do ano de 2006 no tempo “regular” do 3º ciclo e no tempo “ampliado” do projeto.

A autora destaca ainda que a possibilidade de ver-se como sujeito de outros direitos, para além da alimentação, da higiene, da moradia, aparece no discurso dos jovens. Segundo os adolescentes, o projeto traz a voz, que interage com outras vozes, trazendo também as angústias e possibilidades, rompendo com um limite posto entre cognição e cultura. Hermont (2008) finaliza sua pesquisa destacando que ser jovem e ser aluno/estudante não é tarefa realizável a todos os participantes do grupo pesquisado.

#### ✓ **Mota (2008)**

A pesquisa de Mota (2008) parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a implantação do projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, tendo como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das Oficinas Curriculares. Objetivou-se perceber e analisar as implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e na sua prática.

A pesquisa tem caráter qualitativo e acompanhou o funcionamento das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, em uma escola pública estadual da baixada santista, tendo como procedimentos metodológicos: 1) a observação do cotidiano escolar, com foco no desempenho das atividades docentes e nas condições para desenvolver as oficinas em determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem; 2) entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores envolvidos com a implantação deste projeto; 3) questionários aplicados a 23 professores, revelando o que pensam a respeito da organização do tempo e do espaço na Escola de Tempo Integral; 4) a análise documental, como fonte de informação para contextualizar o antes e o depois da escola em estudo.

Os dados coletados foram organizados em três dimensões definidas pela autora: cognitiva, emocional e sócio-cultural. Na análise e interpretação dos dados, à luz dos referenciais teóricos, foi possível identificar que educação integral está fundamentada em um ensino ativo, interativo e experiencial, conceitos presentes na filosofia de Dewey (1952; 1979), na prática docente daqueles que atuam nas oficinas, e ressaltados pelas dimensões citadas.

Os relatos dos professores sobre as Oficinas evidenciaram as dificuldades, insatisfações e necessidades do cotidiano escolar diante da Escola de Tempo Integral, chamando a atenção para a falta de reflexão sobre a prática, a fim de proporcionar aos alunos experiências significativas e, desta forma, criar relações de continuidade para aquisição de conhecimentos.

A pesquisa apresentou algumas proposições para a resignificação da formação docente e apontou para a necessidade de discussões, esclarecimentos e reflexões sobre o trabalho com projetos; a fim de que os professores desenvolvam um olhar consciente sobre suas atividades junto aos alunos.

#### ✓ **Santos (2008)**

A dissertação de Santos (2008) propôs descrever e analisar a trajetória do Centro Integrado de Educação Pública 241 - Ginásio Público Nação Mangueirense Leonel de Moura Brizola, desde a sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua concepção de educação integral na segunda etapa do ensino fundamental.

De acordo com a autora a pesquisa é relevante, por contribuir para com o fortalecimento da escola pública que objetiva a formação integral da criança, em que a

educação é percebida como um dos principais instrumentos para a construção da cidadania plena e da inclusão social.

Em relação à metodologia, tratou-se de um estudo de caso que utilizou análise bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, envolvendo entrevista semi-estruturada com membros da comunidade escolar, além de observações assistemáticas da escola, norteadas por um roteiro previamente estabelecido.

O estudo realizado mostrou que diversos projetos governamentais de escolas em tempo integral semelhantes à concepção denominada como multissetorial têm surgido de uns anos para cá, principalmente porque nessa concepção o tempo integral não se cumpre exclusivamente na escola, sendo assim necessário desenvolver parcerias entre as instituições públicas e privadas.

Para Santos (2008), é possível afirmar que, apesar da escola ser pública e estadual, e contar com o apoio das instituições parceiras, ainda assim ela não conseguiu dar continuidade ao projeto de educação integral em tempo integral idealizado por Darcy Ribeiro e concretizado por Leonel Brizola. Para Santos (2008), o CIEP Nação Mangueirense é considerado, sob a perspectiva deste trabalho, uma escola de turnos que congrega atividades complementares para dar conta do seu objetivo principal, que é a educação integral no sentido da formação da cidadania plena.

A autora destaca que este estudo não termina com o conhecimento dos problemas dos CIEPs, mas apresenta sugestões de continuidade em mais pesquisas que muito contribuirão para a produção de conhecimento e saber sobre a educação integral no Rio de Janeiro, e principalmente na busca de qualidade da educação, inclusive nos prédios escolares denominados de CIEPs, principal vertente da escola de horário integral fluminense.

Santos (2008) concluiu que, apesar da escola atualmente funcionar em sistema de turnos, busca oferecer educação integral, não somente no sentido da ampliação do tempo do aluno na escola e sim, objetivando uma educação que permita a formação integral de um cidadão pleno.

#### ✓ **Santos (2009)**

Santos (2009), em sua dissertação, realizou um estudo sobre a ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. Segundo a autora, a ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de escola integral

tem sido crescente nas redes públicas de ensino no Brasil, a partir do ano de 2000. Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais, teve como suposto que a mudança na compreensão e organização do tempo é parte constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral.

Objetivou-se, com este estudo, analisar como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de escola em andamento no Brasil, implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Foram apresentadas as propostas de escola integral em curso, no ano de 2008, nas redes públicas de ensino estaduais e municipais, assim como se apresenta também o Programa Mais Educação do governo federal.

Para apreensão do cotidiano de uma escola integral, elegeu-se como lócus de investigação uma Escola Municipal em Tempo Integral da rede de ensino de Goiânia-GO, onde se realizou uma pesquisa de campo por meio de análise documental, entrevista e observação. A pesquisa empírica revelou que a característica central da organização do tempo na escola municipal em tempo integral é a improvisação.

O resultado da pesquisa de Santos (2009) indicou quatro características fundamentais para a compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, sendo elas: 1) certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação; 2) ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada ‘as responsabilidades da instituição escolar’; 3) distinção entre escola integral e educação integral, com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar; 4) busca por um “novo” modelo de escola para atender ‘as novas exigências sociais’.

As características apontadas por Santos (2009) foram discutidas a partir do referencial teórico de Gramsci e das contribuições de Mészáros, tendo como base dois temas centrais, sendo eles: a relação entre Estado e sociedade civil, e a educação integral na perspectiva de inovação educacional. O estudo sugere a necessidade de compreensão da escola como direito, na perspectiva de contribuir para o alcance de uma igualdade plena. São indicadas possibilidades para continuidade das investigações sobre

a problemática da escola integral no Brasil, tendo em vista tratar-se de um tema atual para compreensão da educação pública no país.

✓ **Silva Y. R. de. O. C. da (2009)**

Silva Y. R. de. O. C. da (2009), em sua tese de doutoramento, realizou uma pesquisa sobre a construção dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço, a partir da memória de professores.

Tal estudo restituiu as memórias de professoras dos CIEPs, implantados no Estado do Rio de Janeiro, em especial sobre a formação continuada de professores realizada no âmbito desta emblemática experiência de educação pública integral, desenvolvida sob a liderança política de Leonel Brizola e sob a liderança intelectual de Darcy Ribeiro. A pesquisa fez uma contextualização do processo de implantação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, na primeira metade dos anos 1980, enfatizando o seu caráter inovador, polêmico e politicamente comprometido com a escolarização das crianças das classes populares. Do ponto de vista teórico, empregou-se, com base em Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus*, com vistas à apreensão das trajetórias familiares, escolares e profissionais das professoras.

Para fundamentar o trabalho de memória, o estudo se baseou principalmente nas formulações de Walter Benjamin, Marie Cristine Josso, Gaston Pineau, Alessandro Portelli e Paul Thompson. Já para mediar as reflexões sobre formação continuada de professores, estabeleceu-se um diálogo com a literatura especializada, especialmente com António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Donald Schön.

A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da história oral de oito professoras que trabalham em CIEPs, em três municípios do Estado do Rio de Janeiro, e que vivenciaram diferentes momentos da experiência dos CIEPs, desde a sua implantação até os dias atuais. As principais conclusões revelaram que o CIEP ainda é uma das mais relevantes políticas educacionais praticadas no Rio de Janeiro. Além disso, a experiência profissional nos CIEPs e, em particular, a vivência da sua proposta de formação continuada tiveram e têm, até hoje, uma forte influência sobre a trajetória das professoras entrevistadas, seja no tocante à sua auto-estima profissional, à compreensão da importância estratégica do aperfeiçoamento continuado de sua formação, à afirmação do trabalho coletivo e dialógico como fundamento da prática



docente, ao compromisso com a emancipação, pela construção do conhecimento e pelo sucesso escolar dos filhos das classes populares. As memórias das professoras revelam, com nitidez, que a socialização profissional nos CIEPs produziu nas docentes entrevistadas um habitus suficientemente potente para estruturar seus modos de perceber o contexto em que vivem e suas práticas, não apenas no âmbito profissional, mas também no plano político e pessoal.

✓ **Silva E. M. L. (2009)**

Silva E. M. L. (2009), em sua dissertação de Mestrado, objetivou compreender o processo de implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora. Para isso, realizou estudos de cunho qualitativo, dialogando com autores como Coelho (1997); Elias (1998); Cavaliere (2007b); Maurício (2001); Gonçalves (2006) entre outros, no sentido de aprofundar questões teóricas referentes ao tempo e educação integrais.

Silva E. M. L. (2009), destaca que, por se tratar de uma investigação baseada na Análise de Conteúdo, utilizou-se documentos como o Plano Plurianual 2006/2009 - Lei nº 11.060, de 05 de maio de 2006; o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora 2006/2015 – Lei nº 11.145 de 31 de maio de 2006; a Lei 11.669, de 22 de setembro de 2008 – Escola de Educação em Tempo Integral e as Diretrizes das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora, no ano de 2008, assim como cinco questionários que foram respondidos por profissionais envolvidos no processo de implantação do referido Programa.

Por meio das múltiplas vozes ouvidas pela autora, observou-se em seu trabalho, que o processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora está centrado na participação coletiva, e que o respeito à autonomia e especificidades das escolas foram levados em consideração.

Nesse aspecto, os resultados indicaram que o processo de implantação do tempo integral nas escolas teve a preocupação de não se sobrepor, enquanto política pública, às decisões coletivas da comunidade escolar.

Desse modo, ao final da pesquisa, ressaltamos que é extremamente importante o diálogo que vêm acontecendo entre as escolas de educação em tempo integral, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

✓ **Castro (2009)**

Castro (2009), desenvolveu uma dissertação sobre a implantação do projeto Escola de Tempo Integral em uma escola do interior paulista. De acordo com a autora, no estado de São Paulo, no ano de 2006, foram implantadas mais de 500 escolas de Tempo Integral de ensino fundamental na rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Para isso, a jornada discente passou para 9 horas e o currículo básico foi incrementado com as oficinas curriculares.

Este trabalho buscou conhecer e analisar a experiência de Tempo Integral da Escola Estadual General Asdrúbal da Cunha do município de Pirassununga, enfocando as possibilidades, os limites e os desafios encontrados pela equipe, no cumprimento dos objetivos propostos pelo projeto.

Para tanto utilizou-se roteiros de entrevistas e questionários estruturados para a coleta de dados junto aos pais, alunos, professores e gestores da escola. As médias obtidas pelos alunos das antigas 6ª e 8ª séries da escola objeto da pesquisa, no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, foram utilizadas para elucidar questões relativas à suposta melhor qualidade educacional atribuída às Escolas de Tempo Integral, em detrimento das escolas de jornada parcial.

O material foi analisado à luz do material teórico elaborado por Paro e Cavaliere, entre outros, que pesquisaram diferentes experiências de ampliação do tempo escolar em outras escolas públicas brasileiras.

Castro (2009), concluiu que a proposta de melhoria da escola precisa, obrigatoriamente, vir acompanhada de recurso de qualidade e em quantidade suficiente para que o discurso não caia no vazio com a ausência de infra-estrutura das escolas. A autora sinaliza que não é possível afirmar que não houve melhoria do processo ensino aprendizagem com as Escolas de Tempo Integral; contudo, a extensão de jornada discente na escola não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de organização escolar que contemple as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno. Ainda de acordo com Castro (2009), o tema educação em tempo integral, nas escolas públicas brasileiras é novo, e as discussões e pesquisas acerca do tema são escassas, fazendo com que discussões acerca do tema adquiram uma importância ímpar no cenário educacional atual.

✓ **Pasquali (2009)**

Pasquali, no ano de 2009, desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre a escola pública de tempo integral. Trata-se de um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.

O trabalho analisou as origens do modelo de Escola Pública de Tempo Integral, a partir de uma abordagem histórica que compara dois modelos: o da Escola-parque e a proposta implantada em 2006, no Estado de São Paulo. Investigou a questão com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, com o intuito de desvelar as representações sociais de professores, para aprofundar a reflexão sobre sua inserção e preparação para a atuação neste modelo de escola.

O estudo de Pasquali (2009) prioriza também uma discussão sobre a divisão que se percebe no contexto da Escola Pública de Tempo Integral, que se refere a uma distinção entre a proposta de atividades desenvolvidas sobre as “atividades do currículo normal” (consideradas as mais importantes de acordo com a autora) e as “atividades de extensão do currículo - oficinas” (consideradas menos importantes), cujas diferenças são geradas pela ausência de preparação destes profissionais nos processos formativos do projeto.

Os resultados da pesquisa mostram que os professores não foram preparados para atuar no projeto, fazendo opção pelo mesmo apenas para completar suas aulas; a falta de orientação, o desconhecimento das origens do projeto, de quem o criou, bem como a falta de discussões por parte dos professores que atuavam no período integral para que ocorresse uma formação prévia, fez com que muitos deles, sem saber como proceder, repetissem os conteúdos trabalhados no dito “ensino regular”, o que gerou indignação nos alunos devido a repetição das aulas; o pouco material que chegou a ser distribuído para os professores que trabalhavam nas oficinas resumia-se a uma pequena apostila por disciplina; o projeto não contemplava espaços adequados para fugir às regras do restrito uso do giz e do apagador e nem possuía quadras cobertas, tampouco se cogitava parcerias que permitissem a exploração, sem ônus, de espaços extras; os alunos mostravam-se desinteressados; dentre outros.

✓ **Gomes (2009)**

Gomes (2009) desenvolveu um estudo sobre a escola de tempo integral, tendo como questão central a dicotomia entre redimensionar o tempo ou a educação.

Objetivou-se verificar a concepção de educação integral que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para essas escolas.

Para Gomes (2009), o projeto implantado em 2006 pressupõe a articulação integradora de experiências e conhecimentos, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do conhecimento através do redimensionamento do tempo escolar. Diante disso, para a autora, resgatar a história das experiências desenvolvidas no Brasil favorece a análise da nova experiência.

O estudo caracterizou-se por ser de caráter qualitativo e exploratório, tendo como procedimentos metodológicos: análise documental, com foco na legislação de implantação e nas Diretrizes para a Escola de tempo Integral, e os documentos advindos após esta publicação; entrevistas semi-estruturadas realizadas com dois diretores e dois professores coordenadores envolvidos com a implantação deste projeto; questionário aplicado aos professores das duas escolas que atuam no currículo básico e nas oficinas curriculares; realização de dois grupos focais, envolvendo 20 professores das duas escolas.

Os dados coletados foram analisados com base na Pedagogia histórico-crítica, contextualizando a experiência a partir do ideal formativo dos movimentos anarquista e Escola Nova. Na análise e interpretação dos dados foi possível perceber, tanto na legislação de implantação do projeto quanto na manifestação dos professores, a concepção de educação compensatória destinada à camada pobre da população atendida; as Diretrizes fundamentam-se em concepções preconizadas pelo movimento escolanovista, mas as condições físicas das duas escolas bem como os recursos disponibilizados e a falta de formação dos envolvidos inviabilizam tal concepção; necessidade de discussões, formação continuada dos professores, e reflexões que ultrapassem a preocupação apenas com o fazer diário na dinâmica escolar para uma construção crítica desse processo que proporcione aos alunos experiências significativas através da garantia de acesso ao saber sistematizado, razão da existência da instituição escolar.

✓ **Kirchner (2009)**

A dissertação de Kirchner (2009), trata o repensar do agir educativo na educação em tempo integral.

Este estudo tem o seu foco na Educação Integral da Escola em Tempo Integral “Porto Novo” da cidade de Itapiranga- SC. Tem como objetivo: conhecer e entender as propostas educacionais implantadas na escola de ensino fundamental, com jornada ampliada; pesquisar a forma de organização da escola com uma proposta educacional diferenciada e as mudanças necessárias; investigar e verificar se esse modelo diferenciado de escola pode ser uma alternativa de qualidade na consecução do processo de educação de crianças.

Para a autora, várias abordagens teóricas apresentadas têm sido discutidas por educadores e estudiosos, como forma de oferecer alternativas para problemas educacionais. Dentre várias alternativas, a ampliação do tempo de permanência da criança na escola merece atenção. Inicialmente foram abordadas algumas das fragilidades educacionais, destacando os problemas que afetaram a humanidade naquele momento.

Nas considerações, Kirchner (2009) destaca a Escola em tempo integral como possibilidade de aumento de oportunidades educacionais, enfatizando a Educação Integral na perspectiva de desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da pessoa humana; apresenta as novas bases teóricas sobre e para a educação; destacam-se as teorias de auto-organização e a concepção sistêmica, cujas implicações podem favorecer a concretização de atitudes transdisciplinares e servir de esteio para um processo educacional em escolas de tempo integral.

Kirchner (2009) sinaliza que a pesquisa, tendo como base o estudo de caso, trouxe contribuições relevantes para compreender essa forma de organizar a educação. As entrevistas realizadas com gestor, professores, alunos, pai e mãe deram suporte para dialogar com autores e revelar limites e possibilidades da escola em tempo integral. Segundo a autora, foi possível constatar que a integração da escola com a comunidade foi determinante na implantação e consolidação do projeto, e que a escola em tempo integral cria condições de maior convivência entre as pessoas, oportuniza a adoção de atitudes mais humanas. Kirchner finaliza sua pesquisa destacando que muitos são os desafios apresentados, mas o projeto de escola em tempo integral pode ser uma alternativa efetiva no complexo compromisso com o processo de formação de pessoas.

✓ **Debastiani (2009)**

A partir do crescente número de escolas de período integral no estado de Santa Catarina, Debastiani (2009) desenvolveu uma pesquisa sobre os desafios e perspectivas de aprendizagem na escola de período integral.

O estudo procurou investigar algumas escolas que implantaram o Projeto de Período Integral com o objetivo de identificar aspectos potencializadores da aprendizagem e aspectos que obstaculizam esse processo. Mais especificamente objetivou-se identificar aspectos facilitadores da ação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem na Escola de Período Integral; investigar o significado atribuído pelos pais e pelos profissionais da educação em relação ao projeto de implantação das Escolas de Período Integral; pesquisar, conhecer e compreender concepções filosóficas e epistemológicas de aprendizagem, capazes de serem transpostas para o contexto das Escolas de Período Integral; conhecer a concepção de educação integral dos docentes que atuam nas Escolas de Período Integral; identificar os principais desafios, limites e perspectivas presentes no contexto das Escolas de Período Integral com possíveis implicações na aprendizagem.

O estudo realizado caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e conhecer o contexto escolar em que esses projetos estão sendo desenvolvidos possibilitou identificar avanços e retrocessos marcando a trajetória histórica dessa experiência inovadora que ainda está sendo construída.

Os sujeitos da pesquisa foram dirigentes, professores e pais de alunos de três escolas da rede pública estadual dos municípios de Maravilha e Tigrinhos/SC, tendo como procedimento de coleta de dados a entrevista com roteiro semi-estruturado e a consulta aos registros do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas.

Considerando a posição de pensadores e teóricos da atualidade, Debastiani (2009) sinaliza que podemos aferir que a implantação do Projeto da Escola de Período Integral, apesar das condições precárias de funcionamento das escolas, proporcionou uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo a autora, para a Escola de Período Integral alcançar os objetivos a que vem se propondo, torna-se fundamental que a ação pedagógica seja desenvolvida na perspectiva de educação integral do ser humano.

Ainda nas considerações finais, Debastiani (2009) enfatiza que a escola de Período Integral precisa oferecer condições de infra-estrutura que assegurem conforto e bem estar aos seus usuários, além de contar com uma equipe de profissionais bem preparados. Para isso, acredita que é imprescindível que o Poder Público assuma efetivamente o compromisso de prover os meios e recursos necessários para dar suporte a ação educativa, investindo na melhoria da estrutura escolar e na formação continuada dos docentes.

### **1.3) Considerações sobre os estudos**

Percebemos que muitas são as reflexões feitas a partir dos estudos sobre as propostas de educação em tempo integral; contudo, acreditamos que a mais importante delas é a que analisa não só os seus problemas, mas também a influência deste modelo na vida dos sujeitos envolvidos.

Analisando esses estudos, verificamos que estes abordaram a educação em tempo integral apresentando algumas experiências do passado e do presente no contexto das políticas educacionais. Diante disso, concordamos com a ideia de que resgatar a história das experiências desenvolvidas em nosso país torna-se um instrumento importante para a construção e análise das novas experiências.

Estes estudos considerados nos mostram ainda o uso político que se faz da proposta de escola em tempo integral, quando o ideal seria que estes programas referendassem a formação integral dos sujeitos.

Com base na análise destas pesquisas, cremos que a escola em tempo integral avançou no que se refere à integralização curricular, representada pelo oferecimento das oficinas nos dois turnos de funcionamento na escola, mas precisa avançar na discussão de uma perspectiva de educação que leve em consideração a realidade dos sujeitos. Deste modo, faz-se necessário discutirmos a dualidade entre o discurso e a realidade, uma vez que, o discurso oficial anuncia uma formação integral, ou seja, crítica, participativa, cidadã, para todos os indivíduos, mas a realidade reflete, no seu movimento real, a impossibilidade da formação anunciada.

Desta maneira, acreditamos ser imprescindível analisar a dicotomia entre redimensionar o tempo ou a educação – como foi proposto por um dos estudos – uma vez que torna-se essencial entender a proposta de educação em tempo integral pela

lógica neoliberal sem submetê-la à lógica da segregação social e do controle. Assim, a mudança na compreensão e organização do tempo torna-se parte constitutiva de uma proposta de educação em tempo integral em que não se deve levar em consideração apenas a questão de ampliação do tempo, mas a organização escolar visando uma educação de qualidade.

Ao avaliarmos as propostas de educação em tempo integral no contexto neoliberal, verificamos diversas dificuldades existentes para a sua concretização como: a falta de financiamento, a falta de políticas públicas que garantam a qualidade destes programas, a falta de estrutura física e material, dentre outras. Porém é importante considerarmos fatores externos ao cotidiano escolar, que sem dúvida, influenciam diretamente o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos. Estes estudantes participantes de projetos de educação em tempo integral por serem em sua maioria oriundos de classes sociais e econômicas menos favorecidas, muitas vezes têm os projetos de escola em tempo integral como refúgio dos perigos que a rua oferece, uma vez que seus pais, por contingências financeiras, durante todos os períodos do dia, são obrigados a ausentarem-se de seus lares para desenvolver atividades, cuja finalidade é garantir o sustento da família.

De acordo com essa situação, acreditamos que as propostas de educação em tempo integral tornam-se elementos importantes para a formação “integral” destes sujeitos que ali passam a maior parte das horas de seus dias, longe de seus familiares. Assim nos questionamos: Será que as propostas que ampliam o tempo de permanência dos alunos nas escolas realmente têm se preocupado com essa responsabilidade repassada às escolas, de colaborar na construção de identidades, ou as escolas têm se tornado meros espaços depósitos de alunos, muitas vezes exaltados como locais beneficiadores, em épocas de campanhas eleitorais? Será que tais propostas não têm se preocupado apenas em retirar essas crianças e jovens das ruas para não terem contato com o mundo do crime e das drogas? Será que estas propostas não têm se restringido apenas a fornecer aquilo que muitos crêem ser necessário a essa população menos favorecida, ou seja, uma escola pobre para os pobres além de minimizar e controlar problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população como saúde, segurança, alimentação, etc.?

Até que ponto o assistencialismo institucionalizado, conforme destaca Paro (1988), em nível dos projetos educacionais públicos, é capaz de sugerir à população que



a noção de direitos é cega, propondo a educação como um benefício concedido e não mais como um direito garantido?

A partir da análise das teses e dissertações desenvolvidas sobre a temática, constatamos a necessidade de investigar a influência destas propostas na formação dos sujeitos que participam dela. Verificamos que nestes estudos aqui apresentados, as propostas de educação em tempo integral, sob o ponto de vista do aluno recebeu apenas uma leve referência. Questões como: cansaço, autonomia, relações humanas geradas, relação entre tempo livre e tempo ocioso, e impacto sobre a aprendizagem foram pouco abordadas. Sendo assim, considerando ser o aluno não só o foco principal, mas também o protagonista, torna-se imprescindível investigarmos melhor aspectos das vivências desses sujeitos com a escola em tempo integral. Acreditamos ser importante também analisar a relação entre a família e a escola, no que concerne à responsabilidade educativa da infância e da juventude; refletir sobre o impacto do período integral sobre os processos afetivo, cognitivo e atitudinal dos alunos; além de analisar o efeito da ação da escola em tempo integral sobre a vida futura dos alunos.

Desta forma, em meio a essas questões e contradições, surge a necessidade de investigar significados e sentidos dessa tendência de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em um número cada vez maior de escolas do país, em especial, na rede municipal de ensino, focalizando nossa realidade - a cidade de Uberlândia-MG.

No intuito de entendermos melhor estas propostas de educação em tempo integral implementadas em um número cada vez maior de escolas do país é que discutiremos no próximo capítulo aspectos históricos e normativos relacionados à temática.

## **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS**

*A história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.*

(MIGUEL DE CERVANTES)

*Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.*

(CURY)

### **2.1) Questão histórica da educação em tempo integral**

Para resgatar as experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história educacional brasileira desde 1920 (período da Escola Nova)<sup>7</sup> até os dias atuais, é preciso, inicialmente, diferenciar as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, assinalando em que contexto histórico estas concepções transformaram-se em políticas educacionais e em que medida foram implantadas.

De acordo com Freitas e Galter (2007), quando se discute a educação em tempo integral, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos com os quais estamos trabalhando: Educação em Período Integral, o que segundo Coelho (2004) seria apenas o tempo escolar ampliado, sem discutir a organização e o funcionamento das escolas

---

<sup>7</sup> No período da Escola Nova era possível encontrar elementos para uma Educação Integral (formação ampla), diagnosticados nos discursos dos projetos que se configuram na atualidade sobre Escola em Tempo Integral, tais como: educação centrada no aluno, na vida, na atividade. Segundo Di Giorgi (1986) neste tipo de proposta atividades como desenhos, brincadeiras, trabalhos manuais, teatro, jogos, excursões passam a fazer parte do dia-a-dia da escola. Paro et al. (1988), numa análise histórica da educação brasileira mostram que foi por conta do ideário escola-novista que surgiu pela primeira vez no País uma proposta de educação integral. No entanto, essa proposta inicial não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar e, sim, o objetivo de alterar a função social da escola, mediante a elevação qualitativa da educação, com vistas a formar o "homem integral" ou o "verdadeiro cidadão". Tal proposta de educação integral resultante do "otimismo pedagógico" vigente na época teve o mesmo destino que outras propostas características do período da Escola Nova, ou seja, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população. Constata-se, assim, que nos anos 30 a proposta de educação integral ainda não tinha seus objetivos dirigidos exclusivamente às classes populares.

existentes; Educação Integral, entendida como a formação global com predisposição de perceber os educandos como indivíduos multidimensionais e a consoante transformação dos tempos e espaços da escola de acordo com Cavaliere (2002); ou Educação Integrada, aquela analisada por Paro (1988) como sendo preocupada em contribuir para a solução de problemas sociais relacionados, além da educação, com a condição de pobreza da população envolvendo aspectos tais como: saúde, segurança, alimentação, etc.

As definições anteriores expressam diferentes concepções de sociedade e educação, entrelaçadas por diversos discursos. Com isso, torna-se imprescindível analisá-las separadamente, tendo em vista que o conceito de “Educação em Tempo Integral” e as práticas educativas envolvidas consistem no resultado de embates que acontecem na sociedade entre classes com interesses antagônicos, assumindo diferentes significados ao longo dos tempos.

Segundo Lunkes (2004), a história das civilizações nos revela uma série de práticas destinadas à formação, às vezes desde a infância, de homens e mulheres selecionados para funções específicas e que foram confinados em ambientes especiais para formação em tempo integral. De acordo com o autor, a história revela que a escola encarregou-se de dar contornos mais definidos a uma experiência que se iniciou fora dela. Para Arroyo (1988 apud LUNKES, 2004, p. 4) tratava-se de

[...] espaços isolados, tempos integrais e métodos específicos onde eram constituídos e formados tipos totais como os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e, operários.

A busca de formação integral em escolas de tempo completo remonta a tempos anteriores aos anos de 1930 (quando surge uma preocupação com a universalização do ensino no Brasil). Segundo Lunkes (2004), até a idade moderna, a formação das “elites” era garantida pelas instituições totais configuradas em internatos, mosteiros, seminários e similares.

De acordo com Freitas e Galter (2007), a educação em tempo integral realmente não é uma novidade histórica. No século XIX, quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral.

Entretanto, esse não era o único formato em que se apresentava a escola para as classes mais abastadas, haja vista que havia também o regime de internato (moradia)<sup>8</sup>.

Esses autores afirmam ainda que o modelo elitista de educação em período integral permaneceu até a década de 20 e 30 do século XX, quando transformações no modelo econômico brasileiro engendraram demandas por uma escola universal, reduzindo-se, então, a jornada diária em tempo integral para tempo parcial; inclusive, a redução da duração da escola primária passou a ser questionada como uma das condições para estendê-la a toda a população, conforme analisou Anísio Teixeira:

[...] O estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

[...]

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro. (TEIXEIRA, 1994, apud FREITAS e GALTER, 2007, p. 125)

Subsidiados pelos estudos marxistas, Freitas e Galter (2007) associam a formação ampla à esfera produtiva e à idéia de que a educação na sociedade capitalista atende exclusivamente aos interesses do capital. Nesse sentido, a lógica da educação no capitalismo está voltada para a produção e para aumentar os lucros, assim como o conhecimento é concebido como uma propriedade privada, objetivando ao interesse da classe privilegiada: a burguesia. Nessas condições desenvolve-se, então, uma concepção de sujeito essencialmente voltado à vertente econômica, produzindo-se também pela educação escolar um “homem unilateral”<sup>9</sup>.

Para Freitas e Galter (2007), ensino intelectual, trabalho físico e trabalho produtivo devem estar articulados para proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo, através da compreensão dos fundamentos, das

---

<sup>8</sup> Segundo Freitas e Galter (2007), nessas escolas de regime de internato utilizavam-se de atividades esportivas para atrair novos alunos à escola.

<sup>9</sup> Catini (2005) destaca que Marx fala de uma educação para a formação do homem onilateral, em negação ao homem unilateral, produto da divisão do trabalho e da fragmentação das tarefas que se tornam parciais. Segundo a autora, Marx defende a formação para os trabalhos politécnicos que variem as possibilidades de funções. Neste sentido, menos importante seria formar um homem que desempenhasse diversas tarefas e servisse ao desenvolvimento da grande indústria, mas sim que esse sujeito tivesse conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção.

relações e da lógica que o sustenta. Uma aprendizagem para além da concorrência típica da sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural, produtiva, dentre outras) sejam consideradas e desenvolvidas, o que, até o momento, não conseguimos alcançar, mesmo sustentando propostas de uma Educação Integral. Nesta perspectiva, qual seria, então, a concepção de Educação Integral defendida e discutida atualmente? Quais são os grupos sociais interessados nessa questão? Há sobre esse assunto perspectivas diferentes? Quais são elas?

Um dos elementos que nos ajuda a construir respostas aos questionamentos anteriores está num movimento que ficou conhecido como Escola Nova ou Pedagogia Renovada<sup>10</sup>, ocorrido no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento sobre a educação brasileira. Paro (1988) afirma que com esse movimento a escola passou a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de diminuir os conflitos sociais, sustentada nos ideais liberais, objetivando a formação de um cidadão inserido numa sociedade democrático-burguesa.

Cavaliere (2002) aponta que, historicamente, os ideais e as práticas educacionais renovadas fizeram uso, com variados sentidos, da noção de Educação Integral. Para essa autora, o movimento reformador, do início do século XX refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola numa sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para essa corrente pedagógica renovada, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência dos alunos em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida foi a base do movimento que se formou.

Segundo Freitas e Galter (2007), a Escola Nova defendia que não bastava “desanalfabetizar”<sup>11</sup> a população, era preciso uma reformulação interna da escola para

---

<sup>10</sup> Luckesi (1994) afirma que a tendência liberal renovada nos dias atuais acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, partindo das necessidades e interesses próprios necessários para a adaptação ao meio. Neste sentido, a escola renovada propunha um ensino que valorizasse a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

<sup>11</sup> De acordo com Di Giorgi (1986) nas primeiras décadas do século XX (entre os anos de 1920 e 1930), existia uma pressão social difusa pelo atendimento escolar, particularmente pela “erradicação” do analfabetismo. Seja pela visão segundo a qual extirpar essa “vergonha nacional”, colocaria o Brasil em igualdade com o mundo desenvolvido, seja porque aumentaria o número de votantes (e o curral eleitoral de alguns coronéis), seja porque alguns populares já compreendiam a necessidade de alfabetização como instrumento político, o fato é que, segundo o autor, criou-se no Brasil um forte movimento de “entusiasmo pela educação”. Para Di Giorgi (1986) seria então necessário e prioritário a difusão

que essa fornecesse uma educação diferente para o cidadão. Entretanto, naquele momento histórico, anos 20 e 30 do século XX, o Brasil não dispunha de condições materiais e políticas suficientes para universalizar essa educação, influenciando, assim como na escola tradicional, somente a organização de escolas destinadas às famílias com melhores condições financeiras.

Lunkes (2004) relata que, no Brasil, a Escola Nova criou elementos para uma Educação Integral, no sentido de alterar a função social da escola, buscando elevar o nível de qualidade para garantir uma formação do homem integral, do cidadão, de acordo com uma visão social liberal que já ali se expressava. Mas tais conceitos conseguiram atingir a classe mais privilegiada da população. Para o autor, os internatos<sup>12</sup> e semi-internatos de instituições particulares foram, por muitos anos, o lugar preferido para a formação dos filhos das famílias mais abastadas, chegando a significar status social para as famílias e os profissionais desses internatos. O motivo da preferência estava na dupla garantia para preservação dos bons costumes e do domínio do saber erudito.

Conforme Pipitone (1995), nos anos 50, as mudanças provocadas pela tríade industrialização/urbanização/capitalismo possibilitaram críticas sobre a validade das escolas em tempo integral e o ideário dos internatos das classes privilegiadas (saber erudito, ética e moral) foi em parte transferido para as escolas das classes populares sob o patrocínio do poder público. Aquelas instituições deixaram de ser o lugar privilegiado de formação de lideranças sociais e políticas e tornaram-se uma manobra de controle da educação de alguns filhos de trabalhadores pobres, das crianças carentes e desprotegidas.

Para Lunkes (2004) ocorre uma radical inversão: antes a elite dominante separava os seus jovens do convívio daqueles que não pertenciam a sua classe,

---

quantitativa da escola elementar. O autor destaca que as classes dominantes emergentes (burguesia industrial) passam a apresentar a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares.

<sup>12</sup> Di Giorgi (1986) relata que aqui no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX o movimento da Escola Nova começou com experiências sendo executadas em internatos situados no campo, onde se preocupava com que a educação fosse com base na vida dos alunos. Segundo o autor, nestes internatos realizavam-se atividades como criação de animais, jardinagem, etc., todas elas planejadas no sentido de serem educativas. Ainda de acordo com Di Giorgi (1986) preocupava-se que o ensino teórico fosse ligado ao conhecimento prático da natureza e da vida social que se tentava reproduzir, de forma reduzida, na própria comunidade escolar. Essas escolas não tinham ainda uma metodologia e a tentativa de ligar o ensino à “vida” se fazia fundamentalmente por ensaios empíricos.

enviando-os a internatos. Depois a mesma elite, num esforço aparentemente humanitário, recolhe<sup>13</sup> ao internato os jovens considerados como ameaças à sua segurança e bem-estar.

Freitas e Galter (2007) relatam que a universalização (expansão) do ensino aumentou a partir da década de 50 com a influência da Escola Nova, ocorrendo a valorização da função científica/instrutiva da escola momento em que a educação em tempo integral ressurge como proposta para a rede pública.

A partir dessas análises verificamos que a educação em tempo integral apresentou-se de diferentes maneiras, o que a nosso ver, continua sendo expresso nas propostas de escola em tempo integral na atualidade, haja vista que algumas destas propostas ainda expressam o individualismo, tecnicismo, profissionalização e uniformização dos indivíduos. Conforme relatamos, Educação Integral, para uns, significa apenas manter os alunos na escola durante todo o dia. Outros, embasados no discurso da Escola Nova, defendem uma formação de um “novo cidadão”, onde a escola deve integrar o sujeito na medida em que o alfabetiza e o prepara para o contexto econômico e social. Existem ainda aqueles que têm a Educação Integral como uma forma de atender aos educandos nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança. E ainda aqueles que têm a Educação Integral como forma de desenvolver todas as potencialidades humanas e dessa forma contribuir para a organização de uma sociedade que supere os problemas do capitalismo.

Desta maneira, partindo do princípio de que o processo histórico mostra a intenção política de se fazer um determinado tipo de escola é que acreditamos que faz-se imprescindível compreendermos essa tendência de extensão da jornada escolar que

---

<sup>13</sup> Percebemos que um dos desdobramentos da Escola em Tempo Integral foram as escolas com finalidade de correção social, por exemplo, patronatos e outras instituições que recebiam jovens com diversos problemas ou que representavam risco social. Mais tarde, ainda no século XX (entre as décadas de 1940 e 1950), vieram as escolas profissionalizantes, associadas ao processo de industrialização na tentativa de adaptar a escola ao mundo da produção. Estas podiam até defender também uma Educação Integral, mas na prática visavam à qualificação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo Boni e Machado (2006) o Brasil insere-se neste contexto num momento em que sua sociedade, embora ainda marcada pela escravidão, urbaniza-se dando início à formação de um mercado de trabalho livre que se funda nos fins do século XIX. É o momento também de afirmação das idéias republicanas de civilização, progresso, crença na ciência, divulgação das idéias positivistas da educação e moralização do trabalhador por meio da instrução, entendida como difusão de conhecimentos úteis como as escolas profissionalizantes. De acordo com esses autores, diversas instituições educacionais e/ou disciplinadoras foram criadas pelas classes dirigentes voltadas aos trabalhadores, filhos de trabalhadores e crianças desvalidas em todo o Brasil, o que para Boni e Machado (2006) confunde, a partir daí, o ensino para o trabalho como ensino pelo trabalho, para redenção dos ociosos e assistência à infância desvalida. Os autores apontam que no país se destaca São Paulo, onde houve ensino que se pode qualificar como profissionalizante e não apenas assistencial, ou correccional.

vem sendo implementada em nosso país, para que possamos criar subsídios para a construção de uma proposta pedagógica significativa para os educandos e os profissionais envolvidos. Torna-se imprescindível entendermos que o adjetivo “integral” não se direciona apenas ao tempo escolar, mas envolve o desenvolvimento de uma educação capaz de associar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele entenda os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento, além de contribuir para desenvolver a sua consciência como sujeito social.

## **2.2) Escolas em tempo integral: experiências no Brasil**

Partindo do pressuposto de que o termo integral remete a uma dimensão qualitativa para a educação, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, o fundamento de uma Educação Integral, reside no encontro do tempo e da qualidade, ou melhor, na qualidade com tempo.

A educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo da jornada escolar (LDB 9394/96 artigos 34 e 87)<sup>14</sup>, favorecendo projetos de Educação Integral. Contudo, conceitos de Educação Integral tem acompanhado a educação brasileira, mas em diferentes momentos históricos produzem-se diferentes propostas e experiências.

Programas e projetos de ampliação da jornada escolar que se efetivaram ao longo da história educacional brasileira têm influenciado as recentes tentativas de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola e transformado o tipo de formação oferecida nas escolas do país. Para compreendermos melhor a atual proposição, apresentaremos a seguir um pouco da história de algumas dessas propostas de escola em tempo integral.

De acordo com Lunkes (2004), entre os programas de extensão da jornada escolar diária ou escolas em tempo integral mais conhecidos no Brasil, na rede pública, estão o pioneiro Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), 1950, da Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no Estado do Rio de Janeiro; os

---

<sup>14</sup> O artigo 34 da LDB 9394/96 aponta que 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. Ainda no segundo parágrafo deste artigo é destacado que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino. Já no artigo 87 fica evidente que serão conjugados todos os esforços por parte do governo, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.



Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), depois transformados em Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs), de iniciativa do Governo Federal, sob administração de Fernando Collor (1990 – 1992); o programa federal denominado Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), implantado no governo de Itamar Franco no ano de 1993 em substituição ao “Projeto Minha Gente”, do governo Fernando Collor de Melo; e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), da rede estadual de São Paulo, implantado no ano de 1986, no final do governo Franco Montoro, com duração até o ano de 1993. Sabe-se ainda de iniciativas neste sentido por parte das Prefeituras de Curitiba (Centros de Educação Integral de Curitiba - CEIs, 1986 a 1994) e de Porto Alegre (Projeto Escola de Tempo Integral- PETI, 2004). Já o Estado de Santa Catarina introduziu de forma experimental o projeto Escola Pública Integrada (EPI), no ano de 2003.

Segundo Parente (2006), algumas destas experiências implantadas em municípios brasileiros atestam que seus gestores acreditam na necessária junção de esforços entre governantes e instituições escolares para a consolidação de ações efetivas na garantia de uma educação de qualidade às crianças, adolescentes e jovens. Ações em rede, como são denominadas pela autora, buscam justamente promover essa articulação entre Secretarias Municipais (Educação e Assistência Social); primeiro, segundo e terceiro setores (Estado, Empresa e Sociedade Civil), instituições formais e não formais, sejam elas públicas ou privadas.

Para Parente (2006), diante dessa nova agenda, as instituições escolares acabam por alterar em sua materialidade, sua “espaço-temporalidade”. As escolas passam a abrir suas portas para os chamados processos informais de construção do conhecimento, senão em suas práticas educativas, em sua forma de perceber os seus sujeitos alvos. Percebem que não são o único espaço de formação de crianças, adolescentes e jovens. Mais ainda: percebem que justamente por essa variedade de espaços sociais, seus tempos e os trabalhos ali desenvolvidos são instigados à transformação, tendo em vista a revisão da própria função social que a escola vai sofrendo.

Concordamos com Parente (2006) em relação à ideia de que a ampliação do conceito de educação em tempo integral vem se tornando um conceito importante nos dias de hoje, tendo em vista o entendimento de que a educação de qualidade é responsabilidade do Estado em articulação com a sociedade civil. Isso não significa, entretanto, retirar do Estado a sua responsabilidade e sim reforçar que ele assuma a

condução do processo, menos para manter controle da situação e mais para garantir o direito à Educação Integral em tempo integral. Neste sentido, acreditamos que se faz necessário discutirmos sobre a implantação de algumas destas experiências brasileiras de educação em tempo integral.

Anísio Teixeira, um dos mais importantes difusores da Escola Nova no Brasil idealizou, no ano de 1950, um projeto de educação pública denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Para Germani (2006), com a criação do CECR, novamente a educação em tempo integral se efetiva apenas para uma parcela restrita da população, devido aos altos custos envolvidos. A concepção liberal de Educação Integral presente no pensamento pedagógico difundido por Anísio Teixeira estava, segundo Coelho (2004, p.8):

[...] calcada em atividades intelectuais; artísticas; profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes, cultivo de aspirações). Esse ideário calcava-se, também, em concepção política que podemos caracterizar como desenvolvimentista. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria, como meta, a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a civilização técnica e industrial capaz de alavancar o país.

Diante disso, percebemos que as idéias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não se fundamentavam numa concepção de Educação Integral, mas em uma educação integrada, ou seja, tratava-se de uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança, etc.). Essa experiência merece uma atenção especial, pois muitos dos elementos criados no CECR são encontrados ou evidenciados nas propostas de jornadas escolares prolongadas realizadas atualmente.

Com base nos estudos de Germani (2006) e de outros autores, podemos entender que o CECR era composto por quatro “Escolas-classe” destinadas ao “ensino de letras e ciências” e uma “Escola-parque” para atividades sociais, artísticas e esportivas. Todo o complexo tinha a capacidade para atender até 2000 crianças que permaneciam por um turno na Escola-classe e o outro na Escola-parque, cumprindo um regime de semi-internato. Freitas e Galter (2007) relatam uma diferenciação do corpo docente nessas instituições, destinando professores primários comuns para as Escolas-classe e professores primários especializados para a Escola-parque, responsáveis, estes últimos, pelas atividades de música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, esportes e recreação.

Segundo Paula (2010), os alunos no CECR eram agrupados não apenas pela idade, mas principalmente por suas preferências, em turmas de 20 a 30 alunos, para realizar inúmeras atividades oferecidas por diferentes setores, conforme descrito por Nunes (2009, p. 126):

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico;
- leitura, estudo e pesquisas no Setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

Paro (1988) relata que o CECR foi construído num bairro pobre da periferia de Salvador, uma característica constante nos projetos de educação em tempo integral para as camadas populares. Estas, por sua vez, de acordo com o autor, enxergavam na escola uma “salvação” de suas crianças que sem a Escola ficavam entregues aos riscos da criminalidade.

Posteriormente a essa experiência, o sistema de Escolas-classe e Escolas-parque que caracterizava o CECR foi escolhido para dar corpo à proposta de Educação Integral no Distrito Federal, no início do funcionamento da capital do Brasil, na década de 1960. Quatro Escolas-classe podiam contar com uma Escola-parque em sistema de revezamento, com quatro horas de atividade para cada uma em cada dia letivo. O objetivo geral das Escolas-parque era complementar as tarefas das Escolas-classe.

Depois dessas duas experiências, Freitas e Galter (2007) relatam que a questão da educação em tempo integral surgiu novamente na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro. Essa foi, sem dúvida, sob uma perspectiva quantitativa, a maior experiência de escola com jornada prolongada, envolvendo, aproximadamente, 500 instituições em todo o Estado. Tal experiência foi, naquele período, amplamente analisada por estudiosos da educação, despertados pela possibilidade de estendê-la a toda rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Idealizados pelo intelectual Darcy Ribeiro<sup>15</sup>, protagonista do Programa Especial de Educação (PEE)<sup>16</sup> nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no estado do Rio de Janeiro e influenciado por sua interlocução com Anísio Teixeira a partir de 1952, tendo participado ativamente do planejamento da Universidade de Brasília, os CIEPs trazem em sua origem muitos aspectos da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Darcy Ribeiro, convencido de que a escola brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser elitista e seletiva, considerava que ela não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos, o que segundo sua concepção, interferia diretamente no desempenho desses sujeitos na escola, exigindo da criança pobre o rendimento da criança abastada (BOMENY, 2009, p.115). Por isso, segundo Paula (2010), Darcy Ribeiro acreditava que a escola de horário integral, como a que países desenvolvidos oferecem às suas crianças, poderia tirar do abandono das ruas e dos lares em que os pais não podem estar, as crianças provenientes das famílias de baixa renda

Lunkes (2004) aponta que os CIEPs constituíram uma tentativa de dar identidade à escola pública, propondo a escola em tempo integral como uma saída para o caos social em que estavam envolvidas as crianças das classes populares.

Freitas e Galter (2007) descrevem que o fundamento da proposta do CIEPs baseava-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. Buscava atender não apenas à função instrucional, mas, também aquelas

---

<sup>15</sup> Darcy Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922 em Montes Claros (MG), no Vale do São Francisco, entrada do sertão nordestino. Darcy começa sua vida profissional como antropólogo. Posteriormente, ingressa na área educacional, atingindo rapidamente o cargo de ministro da Educação, em 1962, durante o Governo João Goulart. Tinha, então, apenas 29 anos. Sua trajetória sempre esteve próxima às lideranças dos governos, o que tornou inevitável seu ingresso na vida política: foi ministro-chefe da Casa Civil do presidente João Goulart em 1963, vice-governador do Rio de Janeiro em 1982, secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação e senador da República de 1991 até sua morte, em 1997. Durante esses mandatos, também concretizou projetos na área ambiental. A intensa produção de livros o transformou em um dos imortais da Academia Brasileira de Letras, onde viria a ocupar a cadeira 11 em 1993. Nos últimos anos de vida surpreendeu com sua produção de poemas. Sua produção na área da educação e da cultura deixou marcas no país: criou universidades, centros culturais e uma nova proposta educativa com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), além de deixar inúmeras obras traduzidas para diversos idiomas.

<sup>16</sup> Segundo Bomeny (2007), o PEE surge com a intenção de valorizar o ensino público, tendo como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. O programa incluía políticas, supunha intervenções mais extensas dentro e fora do ambiente escolar. Constituiu ponto de honra oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento humano pela cultura e de compromisso com a mudança social.

outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente, tais como a idéia de que o tempo ampliado beneficiaria não apenas a dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem, mas também a vivência de um conjunto de experiências culturais, esportivas e artísticas, possibilitando às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios.

Sendo um projeto arrojado, com prédios localizados preferencialmente nas regiões de baixa renda, organizou-se para funcionar das oito horas da manhã às cinco horas da tarde, com aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso a leitura de livros e revistas, a vídeos e participação em eventos culturais, atendimento médico-odontológico, alimentação e hábitos de higiene pessoal, atendendo cerca de um total de 1000 alunos (600 em turno único e 400 à noite na educação juvenil).

Quanto à concepção pedagógica, seu grande objetivo era que as crianças tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada. Para tanto, o horário integral também abrangia os professores, o que permitia, além de maior envolvimento como os projetos da escola, a existência de tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional.

A proposta do CIEP foi implantada na Educação Básica nos níveis do ensino fundamental e ensino médio do Rio de Janeiro. Segundo Freitas e Galter (2007), isso pode ter acontecido por dois motivos: primeiramente, porque as crianças constituíam a maior demanda para ficar o dia inteiro na escola, tendo em vista que seus pais trabalhavam e elas não deveriam ficar sozinhas pelo risco que isso envolvia. Em segundo lugar, os jovens não dispunham de mais tempo para ficar na escola o dia todo, pois muitos precisavam se lançar ao mercado de trabalho, a fim de completar a renda da família.

A experiência carioca de educação em tempo integral influenciou também outros projetos semelhantes. Ainda que mantidas diferenças e particularidades, temos no ano de 1986, o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba no ano de 1987, e os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança) com início a partir de 1990, em nível nacional. Este último influenciou, por sua vez, outras experiências em nível municipal, por todo o país.

Com relação ao PROFIC, idealizado pela Universidade Estadual de Campinas, Lunkes (2004) aponta que nesta experiência foi proposto que o tempo de escola não fosse apenas um tempo de instrução, mas sim um tempo de proteção, ou seja, houve a tentativa de transformar as escolas de instrução formal em instituições para a proteção integral da infância, para que a instrução fosse apenas uma de suas responsabilidades.

Lunkes (2004) sinaliza que o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir ao Programa. Durante o turno em que estavam regularmente matriculados, os alunos freqüentavam as aulas normalmente em sua escola de origem ou dirigiam-se às entidades conveniadas, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. Ao analisarmos esta proposta, acreditamos que por mais que ela contribua para aqueles alunos de classes menos favorecidas através do oferecimento de uma boa alimentação, contato com atividades profissionalizantes, artísticas e esportivas, tal proposta objetivava apenas uma “educação integrada”, ou seja, aquela que tenta dar aos sujeitos aquilo que eles não possuem socioeconomicamente, deixando de lado o real sentido do adjetivo “integral” que se quer valorizar: a formação ampla dos indivíduos.

Em 2003, em Santa Catarina, o governo estadual anuncia no seu plano de trabalho o Projeto Escola Pública Integrada, acompanhando as discussões travadas em Brasília, no âmbito do governo federal, sobre a implementação do tempo integral no Ensino Fundamental.

Sobre o Projeto Escola Pública Integrada do governo de Santa Catarina, Vandelli (2004) nos esclarece que houve a tentativa de garantir uma formação integral no tempo em que normalmente as crianças não estariam na escola (contra-turno). O currículo visava ao reforço da formação científica, esportes, comunicação, artes e ciências humanas. Segundo os estudos de Lunkes (2004), este projeto não foi um plano piloto, mas de uma política educacional generalizada, que ultrapassou o esquema de outras experiências, em especial no que se refere a defender uma visão não assistencialista de educação, mas essencialmente pedagógica. O autor menciona ainda que houve o intuito de socializar os custos do projeto, por meio de parcerias com diferentes setores da sociedade civil.

Tal experiência, segundo Lunkes (2004), teve como premissa não transformar a escola num depósito de crianças. Sendo assim, a condição para aderir ao projeto é que a escola oferecesse condições pedagógicas atraentes, tais como organização de currículo adequado à formação integral, viabilidade alimentar, capacitação dos professores e equipamentos. Neste sentido nos questionamos: Será que basta a escola pretender ficar atraente para que consiga efetivar uma real “Educação Integral”? A escola tornar-se significativa e atraente para os alunos não seria uma condição necessária para todas as instituições, e não apenas para aquelas que disseminam projetos de tempo integral? Antes das escolas serem pedagogicamente atraentes, não seria necessário possuir uma boa estrutura física e material?

Entre essas experiências conhecidas e aqui apresentadas, podemos constatar que ao longo do tempo houve várias formas de tentar colocar em prática a escola em tempo integral, porém muitas não obtiveram sucesso. Já na atualidade, a tendência geral da escola em tempo integral parece ser a de dedicar um dos períodos para as atividades escolares propriamente ditas, destinadas à transmissão do saber. A variação entre os casos está em que o outro turno volta-se, às vezes, para atividades de cunho meramente esportivo e recreativo, outras acrescentam atividades de complementação do ensino, como o reforço escolar e recuperação de aprendizagem, ou ambas as atividades. Porém, muito preocupante é que também existem casos conhecidos em que a escola torna-se apenas um lugar onde a criança pode ficar, passando o dia num ambiente de certa segurança, longe do ambiente da criminalidade existente nas ruas, porém sem desenvolver atividades educativas importantes.

Com relação às análises dessas experiências brasileiras de educação em tempo integral, Lunkes (2004), em seus estudos, destaca que tanto a proposta do PROFIC como a dos CIEPs receberam críticas por violarem duplamente a especificidade da escola, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competiam, ou ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuíam para elevar a qualidade do ensino. Ferretti (1991) destaca que tais experiências não constituíram-se enquanto projetos pedagógicos e sim como um canal de repasse de verbas, tendo como característica um programa de “ocupação do tempo”.

Muitas são as polêmicas em torno desses projetos de Educação Integral, pois a ampliação da jornada e o compromisso com a proteção social foram vistos como desvios do papel da escola, além das críticas referentes ao custo elevado para seu

funcionamento e universalização (PARO, 1988) e à escola como uma instituição total, com intenção de confinamento (ARROYO, 1988).

Lunkes (2004) ressalta ainda que na gênese desses programas estão, geralmente, motivações não de ordem especificamente educacional, mas problemas sociais das camadas mais pobres, e freqüentemente a motivação mais imediata é a questão da oportunidade de alimentação e cuidado dos filhos enquanto os pais trabalham. Desta forma o aparelho do Estado, segundo Lunkes (2004), intenciona servir-se da escola para suprir problemas sociais muito mais amplos, ligados ao conjunto da estrutura socioeconômica, tais como habitação, emprego, transporte e segurança, entre outros. Desta forma, para esse autor, a escola em tempo integral passa a assumir o papel de redentora da situação de marginalidade a que estão submetidas as crianças da classe trabalhadora.

Nesta linha de pensamento, Arroyo (1988) parte do princípio de que as propostas de escola em tempo integral estão diretamente relacionadas a um tipo de organização social, de compreensão das funções do Estado, das relações de capital, de trabalho, e das relações de classe.

Para Lunkes (2004) nem uma proposta atual como a de Santa Catarina, que se auto-define como possuindo um objetivo não assistencial, consegue livrar-se do estigma do afastamento cultural. Com efeito, numa certa região onde se concentram famílias pobres, o tempo integral representa a esperança de afastamento das crianças e adolescentes das drogas e da violência e por isso a escola em tempo integral é reconhecida como uma forma de inclusão. Assim sendo, para o autor, a inclusão ao mundo do conhecimento e da justiça social supõe certa exclusão da criança do seu ambiente familiar, ou seja, para Lunkes (2004), ao fornecer elementos importantes para a formação dos alunos em horário ampliado (integral) ocorre conseqüentemente a diminuição do tempo de contato diário com seus familiares e amigos, o que gera a inclusão das crianças na escola, mas a exclusão do contato social fora de seu ambiente escolar.

De forma geral, Lunkes (2004) destaca que as propostas de educação em tempo integral tendem a concentrar maior esforço na correção da pobreza moral do que na superação da pobreza material. A necessidade de transformação econômica e social, a correção das relações de trabalho e a relação capital-trabalho são questões que parecem estar ausentes nessas propostas.



Diante destas reflexões, acreditamos que hoje, a escola em tempo integral localiza-se no extremo oposto àquele da modernidade, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora, isto é, no que se alude às classes sociais envolvidas (menos favorecidas), quanto às instituições públicas que passam mantê-la (governos federais, municipais e federais). As grandes mudanças sociais, econômicas e culturais patrocinadas pelo processo de urbanização e industrialização geraram outros referenciais de status social e tornaram o antigo internato, além de muito oneroso, suspeito quanto aos princípios morais de sua existência, bem como à sua capacidade de proporcionar melhor educação.

Paro (1988) aponta duas semelhanças entre as escolas em tempo integral originadas na década de 1950 e as geradas a partir da década de 1980. Ambas defendem os interesses da classe dominante. Para o autor, na década de 1950, através do internato visavam a preparar os alunos para bem usufruírem sua condição de classe. Já a partir da década de 80, em conformidade com os seus interesses, a mesma classe propõe a escola em tempo integral para manter recolhidos e educar as crianças e jovens que lhe ameaçam o bem-estar e a segurança. Outra semelhança apontada está na preocupação, em ambas as propostas, mais com a instrução do que com uma formação integral do sujeito, embora o conteúdo dessa formação não seja o mesmo para os dois casos.

Segundo Arroyo (1988), as escolas em tempo integral voltaram a se tornar uma realidade, mas o intuito de Educação Integral (formação ampla) já não está presente na lógica das atuais tendências. O que verificamos é que mesmo estando expresso nos documentos das propostas atuais de educação em tempo integral, essa formação ampla não passa do discurso, o que confirma a diferença entre o “dizer” e o “acontecer”.

Neste sentido nos questionamos: na ampliação do tempo na escola estaria à solução de problemas como defasagem na aprendizagem, diminuição de uso de drogas, redução da criminalidade, etc.? Realmente é competência da escola resolver estes problemas? A função da escola é de instrução, de possibilitar o acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade, transmissão dos conhecimentos, valores, costumes, ou é tentar fornecer à sociedade aquilo que lhe falta, como: alimentação nutritiva, assistência médica e odontológica, segurança, etc.? Qual deveria ser o papel da escola na sociedade atual, principalmente para as crianças e jovens das classes trabalhadoras?

Acreditamos que as respostas afirmativas a algumas dessas questões podem justificar a existência da escola na sociedade atual como uma instituição assistencialista,

por tomarem para si responsabilidades que deixaram de ser cumpridas pela família e pelo Estado, passando a escola a resolver problemas de cunho social que até então deveriam ser resolvidos em outras instâncias. Porém, com o intuito de não generalizar os fatos é que nos propomos a verificar em que medida a proposta de educação em tempo integral implantada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, no município de Uberlândia-MG, contribui para a formação integral dos sujeitos, ou apenas constitui-se em uma simples extensão da jornada das crianças e dos jovens na escola.

Acreditando que a escola possa contribuir com a formação integral dos sujeitos, concordamos com Coelho (2002) na ideia de que uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias, pois se for assim estaremos decretando a falência da concepção de Educação Integral. Cremos que, ao defender o tempo integral, devemos partir de uma concepção de educação que se fundamente na formação integral do ser humano, processo em que todas as dimensões do homem sejam enaltecidas e trabalhadas; alicerçando tal trabalho em atividades variadas, incluindo ciência, esportes, cultura, trabalho e artes em geral e promovendo tal formação por meio de metodologias diversas.

Esperamos assim que a educação em tempo integral seja discutida e que produza mudanças em seu currículo, tornando a escola mais expressiva, mais próxima do mundo real, uma vez que, tentativas de reaproximar a escola da realidade dos sujeitos nos fazem lembrar que escola pode ser vida, o que torna a educação mais significativa para os educandos.

### **2.3) Educação em tempo integral: abordando alguns aspectos legais**

Ao analisarmos as leis que regem a Educação e propostas de uma escola em tempo integral no Brasil acreditamos que estas, assim como Cury (2002) apresenta, podem nos conduzir a um melhor entendimento acerca da temática em questão, nos auxiliando em meio aos caminhos a serem percorridos nesta pesquisa. Assim, partindo do princípio de que as políticas educacionais estão atreladas aos diferentes acontecimentos que ocorreram ao longo da história, cremos que a concepção de Educação Integral no Brasil está fortemente marcada pelas idéias expressas nos

ordenamentos legais que foram constituídos nos últimos anos, e é isto que discutiremos a seguir.

Nosso objetivo é rastrear nos documentos constitucionais, aspectos que nos ajudem a reconstruir a origem histórico-social da escola de tempo integral proposta, e que vem sendo desenvolvida nos dias atuais, elencando assim questionamentos que envolveram a sua implantação, buscando compreender seu funcionamento e finalidade. Para tanto, metodologicamente, utilizamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2008) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), dentre outros. A escolha destes documentos justifica-se pelo fato de que são os que, diretamente, abordaram sobre a ampliação do tempo escolar.

No que se refere à Constituição Federal (1988), Coelho e Menezes (2007) ressaltam que, embora tal documento não enfoque explicitamente o tempo integral, ao apresentar os princípios da educação escolar, aponta como seu fim a educação integral, entendendo que o tempo integral constitui-se um dos caminhos para uma educação de qualidade.

Segundo Coelho e Menezes (2007), é importante destacar que a Constituição de 1988, alinhada aos valores jurídicos defendidos por documentos que refletem algumas das conquistas do século XX, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ordenou, a exemplo de algumas Cartas anteriores, que a educação deve se constituir num direito. Apresentada, inicialmente, no artigo 6º da Carta de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 26/2000, a educação integra o primeiro dos dez direitos sociais expressos no artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A Constituição Federal traz como política pública o objetivo de fornecer ao homem uma base para o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social. O artigo 205 reitera essa intenção:

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

Para Gomes (2009), este artigo evidencia a obrigação do poder público para com o desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, objetivos de uma educação integral, segundo a Constituição.

Neste aspecto, Coelho e Menezes (2007) ressaltam que aspirar à educação integral implica, além de sustentar a contemporaneidade das discussões relativas à cidadania, autonomia, valores, justiça social e liberdade, manter atualizado o debate político-ideológico que, comprometido com o conhecimento, reconhece que o acesso à educação possibilita a divisão do poder e de certa maneira se constitui numa ameaça para a ordem política instituída no País.

A partir da análise da Constituição de 1988 percebemos que esta não versa especificamente sobre a educação em tempo integral, provavelmente pelo fato de não ser esta a sua natureza. Porém compactuamos com Coelho e Menezes (2007) a idéia de que a partir de sua apreciação evidenciamos a ampliação do tempo na escola como um possível fator constitutivo da educação/formação integral do indivíduo, uma vez que tal ideia pode ser deduzida neste documento.

Foi a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) que se instituiu a proposta oficial de educação em tempo integral, descrita em seu artigo de número 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.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2002, p. 28).

Ainda de acordo com a LDB, em seu artigo 87, fica evidente que:

§ 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, 2002, p. 30).

Tendo como referência mínima a jornada de quatro horas, a LDB menciona a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola para o Ensino Fundamental.

Para Coelho e Menezes (2007), as determinações da Constituição de 1988 instituíram o referencial para a LDB apresentar exclusivamente o Ensino Fundamental como merecedor do tempo integral, uma vez que ele aparece como nível de ensino obrigatório, gratuito, constituindo-se direito público de cada indivíduo.

Ainda sobre esta ampliação proposta pela LDB, Gomes (2009) enfatiza que a mesma não deve se dar desordenadamente, sem planejamento das possibilidades, das condições existentes, dos recursos físicos e humanos, ou seja, a ampliação do tempo de permanência da criança e jovem na escola deve levar em consideração as condições do sistema educacional brasileiro.

Coelho e Menezes (2007) afirmam que a ampliação do tempo escolar deve abranger as peculiaridades das instituições escolares, as dimensões da sua rede física e pessoal, além de ponderar sobre o tempo de trabalho do professor, uma vez que à extensão quantitativa devem preceder discussões acerca da qualidade a ser atribuída a esse tempo, considerando as concepções de educação do docente e a sua identidade profissional. Neste sentido, uma ampliação numa perspectiva qualitativa, deve ponderar também sobre as atividades que os alunos realizarão naquele espaço/tempo, bem como sobre as possibilidades de trabalho cotidiano do professor ali inserido.

Assim, a partir da análise destes aspectos, verificamos que a LDB estabelece uma orientação para que governos municipais e estaduais, munidos de vontade política, invistam de forma responsável na educação, buscando recursos e parcerias na ampliação do tempo de permanência da criança na escola.

Cinco anos após a publicação da LDB, em 09 de janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, apresentando a necessidade do atendimento escolar em tempo integral, conforme descritos nos objetivos e metas de número 21 e 22:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.[...] Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas. [...] (BRASIL, 2001, p. 26).

Verificamos assim que este documento faz menções à implantação gradativa do horário escolar integral, apresentando incentivo à formação integral das crianças e dos adolescentes, em especial às camadas menos favorecidas financeiramente. Podemos confirmar este ponto quando o documento coloca que é preciso contemplar a

necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores e de famílias de renda mais baixa em que os pais trabalhem fora de casa. Segundo tal documento essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil como uma ação pobre para os pobres, recomendando assim uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela.

Sobre este aspecto, verificamos um grave problema no PNE (2001), uma vez que percebemos que ele tenta deixar claro que a ampliação do tempo escolar não deve ser uma ação “pobre para os pobres”, mas ao mesmo tempo acaba destinando essas ações para os “mais necessitados” e/ou de “baixa renda”. Tal encaminhamento caracteriza, ao nosso ver, uma visão assistencialista: dar aos menos favorecidos aquilo que eles não têm, com o objetivo de minimizar conflitos sociais.

Segundo Coelho e Menezes (2007), este atendimento em tempo integral destinado às crianças das camadas sociais mais necessitadas nos remete a duas hipóteses. A primeira é de que o poder público partiu do pressuposto de que crianças de outras camadas sociais (inclusive as necessitadas), especialmente por meio do esforço familiar, já têm esse tempo garantido, devendo concentrar sua força na adoção do tempo integral apenas para aquelas que ainda não fazem parte dessa estatística. A segunda hipótese seria a de que, assumindo uma perspectiva mais protecionista, o poder público, por meio de políticas públicas direcionadas, priorizaria a ampliação do tempo de permanência na escola para as camadas sociais mais necessitadas, podendo assim desconsiderar, inclusive, as classes não necessitadas.

Além disso, de acordo com Coelho e Menezes (2007), na primeira hipótese podemos afirmar que a visão de assistência se mantém; já na segunda, é a visão assistencialista de educação que prevalece, uma vez que há a idéia de que a assistência é integrante de toda democracia. Para as autoras, tal assistencialismo se baseia na ideia de concessões e não no reconhecimento de conquistas da sociedade.

Corroboramos com Coelho e Menezes (2007) algumas inquietações, tais como: Que concepção de tempo integral se está propondo? Tempo integral em que situação: nas instituições escolares públicas e, também, privadas? Quais práticas estão consolidando essa prioridade?

Ainda de acordo com esta normativa, a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados, haja vista que, de acordo com o PNE (Brasil, 2001), o atendimento em tempo integral tem oportunizado orientação no cumprimento dos

deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada (no mínimo duas refeições), sendo um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido nos questionamos: Como a ampliação do tempo de permanência das crianças e dos jovens na escola tem se dado? Será que a ampliação do tempo na escola garante uma boa formação humana, favorecendo uma aprendizagem significativa, bem como uma melhor compreensão de conceitos e apreensão de habilidades? Em que condições há garantia de uma expansão do tempo escolar com qualidade?

No que se refere aos padrões nacionais mínimos de infra-estrutura para o ensino fundamental, a meta de número 4 do PNE (2001) traz a necessidade de padrões adequados, tais como: espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente; instalações sanitárias e para higiene; espaços para esporte, recreação, e serviço de merenda escolar; adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; telefone e serviço de reprodução de textos; informática e equipamentos multimídia para o ensino.

Para Coelho e Menezes (2007) estes padrões mínimos nos chamam a atenção para alguns fatores importantes a serem analisados, uma vez que permitem deduzir que há toda uma preocupação com a manutenção de uma infra-estrutura básica à continuidade dos trabalhos desenvolvidos nos espaços escolares, os quais, se inexistentes ou no caso de serem precários inviabilizam, desde a base, quaisquer atividades político-pedagógicas a serem realizadas no espaço escolar. Ao mesmo tempo, para as autoras, essa preocupação estende-se a outras questões, incluindo uma concepção de educação inclusiva (destinada ao atendimento de portadores de necessidades educativas especiais) e, ainda, uma visão de educação integral que requer espaços adequados para arte, esporte, recreação e biblioteca).

Para que as ações acima expostas se efetivem realmente, é preciso que haja recursos financeiros para tal. Em consonância, no que se refere ao financiamento da educação evidenciamos que, na última década, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou a criação de dois fundos com recursos destinados à implantação da educação

pública: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef de 1996) e, posteriormente, tomando o seu lugar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb em 2007).

Segundo Silva E. M. L. (2009), os recursos do FUNDEF não previam despesas com a ampliação do tempo escolar. De acordo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007), verbas do salário educação são transferidas aos municípios para o pagamento de profissionais, construção e ampliação de escolas, despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica e, principalmente, à ampliação do tempo escolar, por nível de ensino.

Neste âmbito, de acordo com o art. 10 da medida provisória n° 339 de 2006 (MP 339/06), apresentamos os coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, ou seja, apresentaremos o percentual previsto em lei para o financiamento da educação, destacando aqueles que compreendem o tempo integral:

**Quadro XII – Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.**

<b>ETAPAS/MODALIDADES</b>	<b>COEFICIENTES</b>
Creche	0,80
pré-escola	0,90
anos iniciais do EF urbano	1,00
anos iniciais do EF no campo	1,05
anos finais do EF urbano	1,10
anos finais do EF no campo	1,15
<b>EF em tempo integral</b>	<b>1,25</b>
EM urbano	1,20
EM no campo	1,25
EM no campo	1,25
<b>EM em tempo integral</b>	<b>1,30</b>
EM integrado à educação profissional	1,30
Educação especial	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70
EJA integrada à educação profissional	0,70
<b>Creche pública em tempo integral</b>	<b>1,10</b>
Creche pública em tempo parcial	0,80
<b>Creche conveniada em tempo integral</b>	<b>0,95</b>
Creche conveniada em tempo parcial	0,80
<b>Pré-escola em tempo integral</b>	<b>1,15</b>
Pré-escola em tempo parcial	0,90

Fonte: Dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC)



Para Silva E. M. L. (2009), os coeficientes apresentados no Quadro XII comprovam a diferença de financiamento entre as diferentes modalidades e níveis de ensino, ressaltando o investimento na educação de tempo integral. Notamos que o ensino fundamental em tempo integral, com coeficiente de 1,25, deverá considerar um investimento 25% superior àquele destinado às séries iniciais do ensino fundamental urbano, porém será que este valor é suficiente para cobrir as despesas de uma escola em tempo integral?

Segundo Coelho e Menezes (2007), tal investimento é insuficiente para subsidiar a ampliação do tempo de permanência de crianças e de jovens na escola que tenha como finalidade uma educação integral. Para as autoras, se pensarmos em uma concepção de tempo que inclua uma educação integral, tendo como foco a formação humana em sua plenitude, indiscutivelmente os 25% a mais serão pouco para sua concretização, haja vista que atividades intelectuais, esportivas, artísticas e sócio-educativas que necessitam de espaços adequados ou de materiais específicos não se consumarão com estes escassos recursos.

Mas ainda assim, de acordo com Coelho e Menezes (2007), o FUNDEB (Brasil, 2007), ao destinar recursos para o tempo integral nas escolas, constituiu um marco histórico do movimento legal a favor da aquisição do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetivará quando estiver acompanhado por consistente suprimento de recursos públicos.

No ano de 2007, por meio de Portaria Interministerial nº 17/2007, foi criado o Programa Mais Educação, cujo objetivo, segundo o próprio documento, é aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, tais como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica.

Tal Programa atualmente é coordenado pela parceria entre a Secretaria de Educação Básica<sup>17</sup> (SEB/MEC) e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

---

<sup>17</sup> Quando o Programa originou-se em 2007 era coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), porém, atualmente (no ano de 2012) encontra-se sob a jurisdição da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

O programa visa a fomentar atividades que melhorem o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos desenvolvidos pelo UNICEF, destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada.

Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação selecionam as escolas passíveis de atendimento de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), conforme critérios de Regiões Metropolitanas; territórios com índices de vulnerabilidade social; zonas prioritárias de ação sócio-educativa; além daqueles contemplados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados brasileiros para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2010, a meta é atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas - definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes de baixa renda.

Para o desenvolvimento de cada atividade do Programa Mais Educação, o governo federal repassa recursos para pagamentos de monitores, materiais de consumo e de apoio às atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros e referências de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados.

Ainda sobre as normativas legais destinadas ao Programa Mais Educação criou-se, em 27 de janeiro de 2010, o decreto de número 7.083, que estabelece que:

Artigo 1º- O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

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

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 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.

Este decreto versa também sobre os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação tais como: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; 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; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; 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; a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e a articulação entre sistemas de ensino,

universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Além disso, no artigo 3º desse documento discute-se sobre os objetivos do Programa Mais Educação, sendo estes: formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e 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.

Tal normativa estabelece que o Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação que editará as suas diretrizes gerais (Brasil, 2010)

O decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 também aponta que, para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio. Já no âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Percebemos que, assim como nos outros documentos analisados anteriormente sobre a ampliação do tempo escolar, o Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 tem, de certa forma, uma vertente assistencialista ao levar em consideração os índices de vulnerabilidade social das crianças e jovens, uma vez que em seu artigo 5º aponta que:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Em seu artigo 7º, prevê que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009.

Mais especificamente sobre a implantação da proposta de educação em tempo integral na cidade de Uberlândia-MG, nosso objeto de estudo, verificamos que foi estabelecido o Decreto Municipal número 12.283, de 10 de junho de 2010, que dispõe acerca da implantação do Programa Mais Educação no município de Uberlândia-MG. Este documento baseia-se nas normativas instituídas pelo Programa Mais Educação, tendo os mesmos princípios e objetivos, dentre os quais podemos destacar a diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação das possibilidades de permanência do educando, sob a responsabilidade da escola, para além da jornada escolar.

Ainda com relação às propostas para escola em tempo integral no município de Uberlândia-MG, verificamos que existe apenas o decreto número 12.283, de junho de 2010, que institui a implantação do Programa Mais Educação em parceria do município com o governo federal, não havendo outras normativas específicas que dêem legalidade e autonomia às instituições escolares que aderem a esses programas. Neste sentido, nos indagamos: A falta de criação dessas leis específicas seria uma manobra dos governantes para articular e desarticular esses programas, de acordo com interesses políticos momentâneos? O que dá legalidade para a abertura e abrupto fechamento desses programas nas escolas brasileiras?

Corroboramos com Coelho e Menezes (2007) a idéia de que o ordenamento constitucional legal tornou-se apenas um dos possíveis caminhos para analisar o desenvolvimento do ensino fundamental público em tempo integral no País.

Neste sentido questionamos: Será que é possível re-significar o tempo da escola? De que forma transformar o tradicional tempo hierarquizado/fragmentado da escola em tempos de possibilidades e conhecimentos? De que maneira é possível valorizar e

explorar o tempo de maneira mais qualitativa do que quantitativa? Nos dias atuais seria a escola em tempo integral uma necessidade social? Que tipo de escola poderia ser ela? Como a rede municipal de ensino de Uberlândia-MG tem desenvolvido as experiências de tempo ampliado/integral?

Essas e outras questões serão discutidas ao longo de nossa pesquisa.

## **O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

*A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos “à deriva”, percorrendo portanto um caminho que se vai constituindo como possível, com riscos.*

*(MARIA TERESA ESTEBAN)*

### **3.1) A pesquisa e o cotidiano escolar**

Segundo Macedo (2007), o caminhar pelos pátios, corredores, salas de aula e outros espaços das escolas despertam variados sentimentos e curiosidades que provocam a criação de inúmeras histórias sobre os acontecimentos e as pessoas que compõem cotidianamente esses espaços/tempos. Para a autora, essas histórias nos oferecem muitas possibilidades para melhor conhecê-los e compreendê-los. Ainda de acordo com Macedo (2007), sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve, vão compondo as imagens que constituem esses espaços. O cotidiano escolar oferece pistas a serem investigadas sobre o que não é visível e nem discutido, mas imprescindível de ser pesquisado. Assim, os estudos sobre cotidiano escolar têm como objetivo analisar as possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que participam desse contexto.

Sobre estas pesquisas, Oliveira (2007) chama a atenção para que pesquisadores tentem evitar a “cegueira epistemológica” oriunda da parcialidade de nossas visões desenvolvidas no meio de culturas determinadas, que também são parciais e constituídas por experiências singulares, o que muitas vezes nos atrapalha ou impede de ver aspectos da realidade por meio de perspectivas diferentes das nossas; ou seja, em outras palavras, devemos estar extremamente atentos para não ficarmos presos as nossas próprias visões particulares acerca de algo (“os achismos”), mas podemos tentar compreender determinadas classificações, perspectivas de mundo, formas de organização social, valores morais, entre tantas outras coisas que nos chamam a atenção e precisam ser analisadas por diferentes olhares, uma vez que, para Oliveira (2007), a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, no qual diferentes visões

acerca de uma determinada temática ou questão podem trazer contribuições para a compreensão da realidade.

Oliveira (2007) aponta ainda que o objetivo das pesquisas do/no cotidiano não é somente pensar e praticar a ruptura com as fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes, abrindo espaço para a compreensão de que os conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória, promover diálogos, construir democracia e solidariedade entre diferentes grupos e sujeitos em interação nos diferentes espaços/tempos; mas, sobretudo é compreender o complexo que é a vida cotidiana das escolas, buscando meios de suspeitar do já sabido e produzir novas possibilidades para os fazeres. Para tanto, é preciso evitar qualquer engessamento ou enrijecimento metodológico, isto é, torna-se necessário desenvolver e/ou utilizar uma metodologia adequada aos objetivos da pesquisa.

De acordo com Alves (2001), a compreensão das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar. A esse respeito, Oliveira (2007) destaca que é importante ressaltar a necessária vigilância aos preconceitos e à promoção de práticas que se esperava encontrar de antemão, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola. Tais conhecimentos são tecidos ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas. Além da repetição de esquemas hegemônicos, há no cotidiano das escolas, saberes, fazeres, valores e emoções contra-hegemônicos.

Assim, para que a pesquisa no cotidiano escolar se concretize com êxito, o pesquisador pode,

[...] mais do que demonstrar isso ou aquilo, deve mostrar, dar a ver, fazer vir, desentranhar, fazer emergir, revelar, descobrir, desvendar, expor à luz. Não lhe basta conhecer o poder (institucional explícito), deve perceber o fluxo da potência (subterrânea). Se não pode provar o que aconteceu no passado nem prever o futuro, cabe-lhe narrar bem o presente. Mescla de antropólogo, de fotógrafo, de repórter, de cronista e de romancista, necessita captar e narrar a fluência, o extraordinário e a complexidade do vivido. (SILVA, 2003, apud FILHO, 2007)

Em meio a esses princípios, está uma das preocupações centrais de Alves e Oliveira (2004): a de buscar nos cotidianos escolares, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo, “o que neles se cria”, sem desconsiderar o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções já criados e desenvolvidos, haja vista que são recursos indispensáveis para a análise deste contexto dotado de desafios, discursos e realidades diferentes.



### 3.2) Procedimentos metodológicos utilizados na investigação

Ao descrevermos o percurso metodológico de nossa pesquisa no cotidiano escolar, assim como Deleuze (1996), acreditamos que este não se caracterizou por métodos fechados, receitas prontas e princípios generalizáveis, mas constitui-se num permanente abrir-se para o inexplorado. E sendo este processo de elaboração da pesquisa um dever, exige uma constante reflexão sobre a capacidade de o pesquisador perceber a escola e seus atores, e traduzi-los através da percepção própria de ler o mundo.

Tavares (2003) destaca que esta percepção, processo cultural de apropriação e filtragem do mundo pelos sentidos, implica o reconhecimento de que, entre quem percebe e o mundo que é percebido, o modo cultural de perceber seleciona e qualifica, de acordo com seus valores, o que é possível distinguir e registrar.

Além de ser necessária ao pesquisador uma percepção aguçada para fazer a leitura da realidade a ser analisada, existem outros elementos essenciais à elaboração de uma pesquisa apontados por Costa (2002), tais como:

- Explorar as intuições, suspeitas, dúvidas e pistas antes de descartá-las, para verificar a possibilidade de conectá-las com aquilo que se deseja investigar.
- Ter como parciais e provisórios os achados e resultados de pesquisa (não a verdade como total e definitiva).
- Apresentar originalidade no olhar para com a pesquisa (pesquisar é um processo de criação e não mera constatação).
- Desconfiar de todos os discursos que se apresentem representativos da “realidade objetiva” (hipóteses provisórias e parciais fornecem segurança temporária).
- Não deixar o mito do progresso perturbar a pesquisa (o novo não é necessariamente melhor do que o velho).
- Não cristalizar o pensamento, colocando portanto sempre as idéias em discussão, dialogando, criticando e expondo-se.
- Ter em mente a quem interessa o que está sendo pesquisado, nunca esquecendo que não existe produção de saber fora de jogos de poder.
- Conceber ciência e ética como indissociáveis.

- Apresentar sempre reflexão, rigor, método e ousadia, pois toda atividade intelectual é científica.
- Divulgar a pesquisa e conhecer as dos outros.
- Não transformar o saber em autoridade (conhecimento é parcial e provisório).
- Apresentar compromisso (engajamento) com o desenvolvimento da pesquisa.

Estes elementos destacados por Costa (2002) são sugestões de uma agenda para jovens pesquisadores, no intuito de garantir legitimidade, conferida pelo estatuto da ciência, para ter validade, prestígio, importância e credibilidade asseguradas a uma pesquisa.

Para garantir essa legitimidade, faz-se necessário em uma pesquisa que o investigador explicita, passo a passo, o modo como realizou a sua prática de investigação, apresentando assim as etapas realizadas para o progresso de seu estudo. Sendo assim, no presente capítulo, apresentamos o caminho metodológico que percorremos nesta investigação, bem como as técnicas de pesquisa utilizadas em nosso estudo.

Partindo do princípio de que a educação em tempo integral ressurge na atualidade, em especial, na rede municipal de educação da cidade de Uberlândia-MG, sustentada no discurso de viabilidade da efetivação de uma “Educação Integral”, temos como questão norteadora de nosso estudo verificar se *este programa, implantado na cidade de Uberlândia-MG, seria uma proposta educacional voltada para uma pedagogia dinâmico-dialógica, que vise a “Educação Integral” do aluno, ou apenas a expansão da jornada escolar, oferecendo restritas possibilidades de uma educação emancipatória para os sujeitos envolvidos no processo*. Visando responder a esta e a outras perguntas formuladas em nossa pesquisa, optamos por fundamentá-la em uma perspectiva qualitativa, tendo como objetivo analisar o cotidiano do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente realizado na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.

Com isso, sob a perspectiva de Gonzalez Rey (2002), definimos a pesquisa qualitativa como um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas. Outro aspecto importante das abordagens qualitativas na pesquisa educacional se refere

à legitimidade do conhecimento produzido. A legitimidade é definida pelo autor supracitado como

[...] pela congruência dos processos que se constituem na construção do conhecimento, que representam sistemas subjetivamente constituídos que integram as diferentes dimensões de produção do conhecimento em uma mesma definição qualitativa, na qual é impossível separar aqueles por sua procedência (2002, p. 138).

Com base nos estudos de Chizzotti (1991), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor,

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991p. 79)

Em perspectiva similar, Gonzalez Rey (2002) confirma a opinião de Chizzotti (1991), ao afirmar que os dados não são coletados, mas sim, construídos a partir das aproximações e dos distanciamentos inter-relacionados no cotidiano escolar. Assim, temos clareza de que este estudo está sendo construído mediante a interpretação dos diálogos estabelecidos nas realidades que os envolvem.

Para Tavares (2003), as pesquisas qualitativas sobre o cotidiano escolar possibilitam conhecer a escola, compreendê-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como espaço sociocultural, atravessado pela ótica da(s) diferentes cultura(s) presentes na sociedade multicultural contemporânea.

Temos, então, na abordagem qualitativa, a legitimidade em processo de constante construção através dos diálogos e negociações entre pesquisador e sujeitos, que muitas vezes se entrelaçam compondo um só sujeito numa relação de horizontalidade, não perdendo de vista o compromisso teórico e ético que envolve o estudo, concretizando, através de diversos pontos de vista, a confiabilidade e viabilidade da pesquisa.

Além de qualitativa, classificamos esta pesquisa como um estudo de tipo etnográfico. De acordo com André (1995), a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Segundo André (1995), se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. De acordo com a autora neste tipo de pesquisa é sugerida à longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que leva André (1995) a considerar que o que se tem feito atualmente nas pesquisas é uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Para a autora supracitada, podemos dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico, uma vez que faz usos das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e análise de documentos.

André (1995) aponta que a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. E os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar informações coletadas através de outras fontes.

Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas, segundo André (1995), existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa de tipo etnográfico, ou seja, aquela em que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. Para a autora o fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstância que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

De acordo com André (1995) outra característica importante da pesquisa de tipo etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. De acordo com a autora, também é preciso a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, assim o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. Além destes elementos a pesquisa etnográfica, segundo a autora, envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Acreditamos que outro elemento significativo na pesquisa etnográfica é a descrição e indução. André (1995) ressalta sobre este aspecto que o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Faz-se imprescindível destacarmos que a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, este tipo de pesquisa faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação são constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos. Novas relações e novas formas de entendimento da realidade.

Ainda relacionado aos estudos de tipo etnográfico, a presente pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, abordagem esta que vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento como medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, administração e em pesquisas educacionais. Na educação, esta metodologia apresenta uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma cidade, uma escola, um professor, um aluno, uma sala de aula.

Segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico surge recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso. Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso.

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico, de acordo com André (1995), é preciso que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. Neste aspecto o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade (como algo particular). Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Entre os instrumentos utilizados para a construção dos dados da nossa pesquisa estão: a análise documental, a observação, e utilização de entrevistas. Pretendeu-se com eles atingir aspectos de interesse ligados aos objetivos da pesquisa, tais como, analisar o funcionamento da proposta curricular do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente enquanto proposta pedagógica visando a efetivação de uma “Educação Integral”.

Do total de 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Zona Urbana da cidade de Uberlândia - MG, 13 implementaram propostas de educação em tempo integral, das quais escolhemos 1 (Escola Municipal Tempo dos Sonhos) para realizar o nosso estudo. Os sujeitos (alunos, professores e coordenadores) a serem selecionados para esta pesquisa foram escolhidos a partir de seu interesse e disponibilidade em participar da investigação.

A construção dos dados seguiu três momentos. Inicialmente, fizemos o levantamento bibliográfico, com a finalidade de analisar a proposta de educação em tempo integral implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia – MG, no intuito de verificar como ela tem sido abordada e discutida na comunidade científica. Para tanto, consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações, teses, etc. Analisamos ainda documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG referentes ao projeto, visando adquirir elementos importantes de serem discutidos na pesquisa. Almejávamos também debater sobre a autonomia da escola frente a esta proposta e sua expressão na prática pedagógica dos professores, com o intuito de identificar princípios de educação configurados.

Lüdke e André (1986), em seus estudos, destacam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Conforme as autoras, nos documentos podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Em um segundo momento, no intuito de conferir como era o cotidiano da proposta de educação em tempo integral (expressa no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - TEIA), foi desenvolvida a observação dos espaços e situações que dizem respeito ao objeto de nossa pesquisa. Estas observações tiveram duração de 3 meses<sup>18</sup> (de outubro à dezembro de 2010), tendo como objetivo analisarmos o desenvolvimento da proposta no dia-a-dia da escola selecionada.

Com relação ao período de permanência na escola para observação, André (1995) aponta que o tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados.

Com os procedimentos de observação pretendeu-se ainda analisar a participação dos alunos nas atividades (organização e realização), a atuação dos educadores e coordenadores administrativos e pedagógicos no dia-a-dia, bem como em reuniões de avaliação e planejamento sobre o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA). Segundo André (1995), a pesquisa de tipo etnográfico através da observação permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, ao passo que permite documentar o não documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Neste sentido, a observação proporciona que se chegue bem perto da escola

---

<sup>18</sup> Sobre o período em que passamos observando o cotidiano da Escola Municipal Tempo dos Sonhos é importante destacarmos que a princípio nós freqüentávamos a escola de segunda-feira a sexta-feira das 7:00h às 13:00h. Posteriormente, após identificarmos que os professores sentiam-se de certa maneira incomodados com nossa presença durante esses cinco dias da semana, optamos por comparecer a escola apenas 3 vezes por semana no horário das 7:00 às 13:00h, sendo estes dias escolhidos de forma alternada e aleatória.

para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade do mundo.

Conhecer a escola de mais perto de acordo com André (1995), significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o cotidiano, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Neste aspecto, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Carvalho (2003) aponta que a observação dentro de escolas deve considerar as diferenças entre cada um dos espaços em que ela se desenrola. Conforme Lüdke e André (1986), a observação permite que o pesquisador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Para as autoras, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema.

Vianna (2003) acrescenta que a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação, pois sem acurada observação, não há ciência. Assim anotações cuidadosas e detalhadas constituem os dados brutos das observações, cuja qualidade depende, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. Para o autor é preciso desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve ser feito um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação.



Como último instrumento para construção dos dados, e não menos importante, entrevistamos professores, diretora, supervisora e alunos participantes do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) da Escola Municipal Tempo dos Sonhos, com o intuito de compreender como esses sujeitos percebem e opinam sobre questões relacionadas à referida proposta, nos aspectos gerais e relacionados diretamente às suas realidades escolares. Em específico, as entrevistas com a diretora e supervisora abordaram o tema em questão para detectar como se configurou naquela realidade escolar a implementação da proposta pedagógica do Projeto, averiguando a autonomia da escola frente esta proposta, bem como a sintonia entre a prática pedagógica e o que é instituído oficialmente.

Essas entrevistas realizadas na Escola Municipal Tempo dos Sonhos foram gravadas de acordo com a aprovação dos informantes, e todo material coletado (fitas) será destruído após a transcrição e finalização desta pesquisa, resguardando a integridade dos sujeitos participantes de nosso estudo. Zago (2003) destaca que a gravação deste material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Para a autora, esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e, ainda, permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminado seu conteúdo.

De acordo com Szymanski (2002) a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o trabalho.

Para Lüdke e André (1986), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. As

autoras apontam que uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais, permitindo o aprofundamento sobre a problemática.

Afirmando esta opinião, Zago (2003) enfatiza que a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas padronizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. O pesquisador deve apropriar-se da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados. Para a autora, a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados, oferecendo um material bastante rico a ser analisado.

Por fim, a partir de uma leitura analítica e crítica dos dados que estão sendo construídos, esperamos contribuir para uma discussão mais ampla sobre essa experiência de ensino que, apesar de presente ao longo da história da educação brasileira, emerge na atualidade sugerindo novas perspectivas para a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem: a escola em tempo integral.

### **3.3) Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa**

Partindo do princípio de que o nosso estudo insere-se no campo da etnografia e de que este é um tipo de pesquisa que leva em consideração o contexto social, cultural e econômico em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, acreditamos que se faz necessário apresentarmos quais são, e quem são os atores sociais envolvidos na trama e como estes constroem suas práticas dentro de uma determinada realidade.

Neste sentido, entender a dinâmica e o funcionamento de uma escola em tempo integral despertou-nos o interesse em desenvolver esta pesquisa. Assim, corroboramos a ideia de Oliveira (2000) de que o estudo do/no cotidiano escolar busca conhecer as particularidades da instituição sem fragmentar fenômenos e processos que ali se desenvolvem. Nesse processo de buscar compreender o cotidiano de uma escola em tempo integral torna-se muito importante conhecer a relação entre sujeitos e as múltiplas

formulações por eles construídas, de acordo com contradições vivenciadas entre projetos políticos elaborados para a escola e sua efetiva implementação. Sendo assim, a seguir caracterizaremos a Escola investigada e os sujeitos participantes de nossa pesquisa.

### **Sobre a Escola**

Entendendo que as escolas constituem um espaço cultural onde se exprimem jogos de sujeitos educativos, participantes diretos ou indiretos do cotidiano escolar, tornam-se significativas análises sobre esse dia-a-dia, uma vez que esse espaço-tempo expressa relações de poder pessoal e simbólico, não reduzindo a ação educativa a perspectivas meramente técnicas e burocráticas.

A partir desta perspectiva, procuramos desenvolver nossa pesquisa no interior de uma Escola Municipal de Educação Fundamental, situada num bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG. Nosso intuito com a presente investigação foi captar a dinâmica político-pedagógica dessa instituição diante do desafio de implementar uma proposta de educação em tempo integral. Um projeto que, segundo suas diretrizes, propõe-se a atender aos anseios da comunidade onde se localiza a escola em questão, local de extrema carência econômica, necessitando de atendimento e acompanhamento efetivo no que tange ao baixo rendimento escolar, violência, negligência familiar, alimentação, saúde, higiene das crianças.

A escola pesquisada (Escola Municipal Tempo dos Sonhos) situa-se no bairro Morumbi, região Leste da cidade de Uberlândia. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) o bairro tem uma população de mais de 16.161 habitantes, e foi construído à beira da rodovia (BR 365) que corta o município. Ainda de acordo com a PMU, inicialmente o bairro foi chamado de Santa Mônica II, por fazer limite com o bairro Santa Mônica. Porém, depois foi nomeado como Morumbi. Trata-se de uma região periférica, que apresenta problemas de desestrutura social, econômica e familiar, além de problemas relacionados à falta de: rede de água, rede de esgoto, asfalto em algumas ruas, dentre outros. Infelizmente, ainda é considerado um bairro com grandes índices de violência e uso de drogas. Possui: 4 escolas (sendo 2 municipais de ensino fundamental, 1 estadual de ensino fundamental e médio, e 1 de ensino infantil); 1 instituição não governamental, filantrópica, que desenvolve trabalhos de

cunho social junto a comunidade do bairro (Ação Moradia); 1 NAICA (Núcleo de Apoio a Criança e ao Adolescente); 1 Unidade de Atendimento Integrado à Saúde (UAI); farmácias; lojas; supermercados; açougues; postos de gasolina; papelarias; igrejas.

Com relação à estrutura da escola investigada verificamos que a mesma conta com uma infra-estrutura física que atende às necessidades básicas dos moradores do bairro possuindo: espaços para recreação, quiosque, quadra coberta, 14 salas de aula amplas e arejadas, sala de professores, sala da direção e vice-direção, sala de supervisão pedagógica, secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca conjugada com sala de vídeo, sala de almoxarifado, ampla cozinha, refeitório, 4 salas de projetos, pátio, pequeno palco utilizado para apresentações artísticas realizadas em ocasiões festivas no decorrer do ano letivo e banheiros masculinos e femininos.

O mobiliário é bem conservado e conta com carteiras individuais, mesas para grupos, cadeiras, armários, colchonetes, TV, DVD, aparelho de som, computadores, dentre outros.

Segundo os dados obtidos por meio de documentos desta instituição de ensino (em específico o Projeto Político Pedagógico), verificamos que a escola foi fundada no ano de 2007, tendo como justificativa a necessidade de atender à grande demanda de alunos existentes no bairro Morumbi, haja vista que as escolas públicas que já se encontravam no bairro não supriam tal demanda. Outro aspecto importante para sua implantação foi a necessidade da comunidade local ter no bairro uma escola que pudesse atender suas crianças sem que as mesmas precisassem se locomover para escolas de outros bairros. Diante disto e do crescimento constante do bairro Morumbi, a Escola Municipal Tempo dos Sonhos, acolhe desde o ano de 2007, uma parcela de crianças e adolescentes que estão em suas redondezas e região, e que até então eram transportadas para escolas distantes, como no bairro Custódio Pereira e Zona Rural.

Desde então a instituição foi criada para atender, nos períodos da manhã e tarde, em média 800 crianças do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), com idades entre 5 a 14 anos. Além de desenvolver o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), realizando as seguintes oficinas: Oficina Arte e Vida; Oficina de Confeção de Brinquedos; Oficina de Reciclagem de Papel; Oficina de Xadrez; Oficina Confeção de Bonecas (Mães); Oficina Orquestra Jovem; Oficina de Dança; Oficina de Pintura; Oficina Cultivar.

## **Sobre os sujeitos envolvidos com a pesquisa**

Dentre os sujeitos que participaram de nossa investigação, podemos destacar alunos, professores, coordenadora pedagógica e diretora escolar, sendo que, todos eles participavam do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos no ano de 2010. Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram escolhidos a partir de seu interesse e disponibilidade em participar da investigação.

Dos 84 docentes que compunham o quadro de professores da escola no ano de 2010, apenas 6 faziam parte do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA). Estes possuíam formação em Pedagogia, Artes e Educação Física e ministravam, no período da manhã e tarde, oficinas pedagógicas (de dança, artes, música, recreação, reciclagem e reforço escolar). Além do curso de graduação, estes professores possuíam pós-graduação *latu sensu*, em suas respectivas áreas de atuação. Suas idades variavam entre 35 a 41 anos.

A princípio, durante o período de observação no campo de pesquisa, do total de 6 professores que atuavam no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) no ano de 2010, sendo que 5 apresentaram interesse em participar do nosso estudo. Posteriormente, durante as entrevistas realizadas no ano de 2011, dos 5 que haviam feito parte de nossas observações, apenas 3 foram entrevistados, devido ao fato de que os demais haviam se desvinculado da escola em que realizamos nosso estudo.

Com relação aos alunos, dos 800 matriculados na escola, apenas 32 compunham a população de crianças atendidas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), sendo estas escolhidas a partir de um levantamento sócio-econômico. Neste levantamento realizado para a escolha dos participantes, foram levados em consideração itens como número de integrantes da família; renda familiar; crianças atendidas pelo Conselho Tutelar; crianças com má alimentação em casa; e que possuíam dificuldades de aprendizagem.

Estes 32 alunos tinham idade entre 7 e 13 anos, sendo que 23 eram do gênero feminino e 9 do gênero masculino. Eles eram divididos em 4 grupos de 8 alunos cada. No período da manhã dois destes grupos realizavam as oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), enquanto os outros dois grupos frequentavam as aulas do ensino regular. Já no período da tarde, havia a troca (aqueles

que estavam na oficina pela manhã, no período da tarde, tinham aula do ensino regular, e os que tinham aula do ensino regular pela manhã à tarde realizavam as oficinas).

Destes 32 alunos que participavam do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, optamos por observar o dia-a-dia dos 16 que faziam parte das oficinas no período da manhã. Tal escolha deu-se devido ao fato de que durante o período da manhã as turmas eram compostas por um grupo de alunos cuja idade era maior do que a dos alunos do período da tarde, fato este que segundo nós pesquisadores, poderia influenciar durante a realização das entrevistas, haja vista que as crianças maiores se expressam de forma mais precisa quando indagadas. Outro fator importante na opção por acompanhar o cotidiano dos 16 alunos do período da manhã foi o fato de que as mesmas atividades realizadas neste horário eram repetidas para as turmas do período da tarde. Sendo assim, optamos por não observá-las.

Ainda com relação aos sujeitos que colaboraram com este estudo, podemos destacar a participação da coordenadora pedagógica e da diretora escolar, ambas com formação em Pedagogia, pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia e com experiência de mais 10 anos na área de educação.

### **3.4) Nossa inserção no campo de pesquisa**

A partir do momento em que definimos nosso objeto de estudo como sendo a análise da proposta de uma escola em tempo integral, um dos primeiros passos foi escolher a instituição e os sujeitos que participariam de nossa pesquisa. Primeiramente fizemos junto a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia um levantamento referente ao número de escolas municipais de ensino fundamental que desenvolviam tal proposta. Verificamos que do total de 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Zona Urbana da cidade de Uberlândia - MG, 12 escolas<sup>19</sup>, desde o ano de 2010,

---

<sup>19</sup> Escolas municipais que aderiram o Programa Mais Educação desde o ano de 2010: Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, Escola Municipal Doutor Gladsen Guerra de Rezende, Escola Municipal Doutor Joel Cupertino Rodrigues, Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, Escola Municipal Professor Eurico Silva, Escola Municipal Mário Godoy Castanho, Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, Escola Municipal Professora Olga Del' Fávero, Escola Municipal Orlanda Neves Strack, Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano.

implementaram o Programa Escola em Tempo Integral, sendo este uma parceria firmada entre governo municipal e federal através do Programa Mais Educação. Além disso, desde o ano de 2009, havia uma escola que também desenvolvia uma proposta de educação em tempo integral, mas não estava ligada ao Programa Mais Educação.

Dentre essas 13 escolas que desenvolviam propostas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG escolhemos 1 (Escola Municipal Tempo dos Sonhos), por ser a única dentre as demais, que havia implantado a proposta voltada para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano realmente em tempo integral, isto é, na escola escolhida os alunos permaneciam na instituição o dia todo (no horário das 7:00h as 17:15h.), 5 dias da semana (segunda-feira à sexta-feira), incluindo o horário do almoço<sup>20</sup>.

Após este levantamento nossa primeira providência ao iniciar a pesquisa foi procurar a escola selecionada, visando permissão para ali realizarmos nosso estudo. Foi aí que os empecilhos começaram a surgir. Devido à Escola não ter autonomia para tomar esta decisão, nos foi solicitado procurar a Secretaria Municipal de Educação, objetivando autorização para realização da investigação. Iniciou-se então um jogo de espera. Primeiramente, uma funcionária da Secretaria nos pediu uma cópia do nosso projeto de pesquisa para análise e posterior liberação do desenvolvimento do estudo. Todavia, quando chegou o dia e a hora marcados por ela para obtermos a resposta de que precisávamos, os responsáveis nem haviam lido nosso projeto. Uma angústia grande tomou conta de nós! Mal sabíamos que era apenas o começo de outros entraves que surgiriam. Após algumas idas e vindas até a Secretaria Municipal de Educação, nossa pesquisa foi autorizada.

No segundo semestre de 2010 (mais especificamente a partir do mês de outubro), começamos a freqüentar a escola para dar início às observações de nossa pesquisa. Nesse primeiro momento, nosso intuito foi adquirir um conhecimento geral e amplo da Escola e das pessoas que ali estavam, para posteriormente planejarmos os próximos passos do estudo.

---

<sup>20</sup> É importante destacarmos que as 12 escolas municipais que faziam parte do Programa Mais Educação não fizeram parte de nosso objeto de estudo por serem escolas em que os alunos não ficavam o dia todo na escola, isto é, nestas instituições as crianças realizavam as atividades do ensino regular no período da manhã, em seguida iam para suas casas almoçar e retornavam no contra-turno, duas ou três vezes por semana, para realizarem oficinas pedagógicas.

Nossas idas à escola aconteciam em dias alternados, visando evitar constrangimento dos sujeitos devido à nossa presença durante o período das oficinas, porém os primeiros dias de convivência na Escola foram fascinantes e ao mesmo tempo aterrorizantes. Fascinantes, pois estávamos entusiasmados com aquela atividade que se iniciava. Como pesquisadora, era latente o nosso desejo de entrega total à pesquisa e possuíamos um desejo de poder conhecer e contribuir com a realidade escolar. Já para alguns sujeitos da Escola, começou a surgir certo incômodo com relação as nossas observações.

O fato de estarmos presente no dia-a-dia da escola parecia não agradar nem aos professores e nem aos alunos. Poucos docentes encaravam com naturalidade a nossa presença. Alguns deles não nos olhavam no rosto, outros diziam quase sempre a mesma frase em meio a singelos risos: \_ “Você aqui de novo!? Vai ficar nos vigiando até quando? ”. Tal situação também nos incomodava, mas não fez com que desistíssemos de ir em frente com a nossa investigação.

Já com as crianças, a convivência era ainda pior! No início de nossa pesquisa, elas vinham nos questionar se éramos do Conselho Tutelar e se estávamos ali para observá-las e se fosse necessário retirá-las do Projeto e até mesmo do convívio familiar. Somente depois, questionando a coordenadora e a diretora da Escola, é que entendemos que esse era um medo que imperava entre as crianças. Nesse caso, o fato de permanecerem na escola por um tempo maior era tido pelas crianças e por suas famílias como um privilégio que poderia lhes ser retirado por alguém, principalmente pelo Conselho Tutelar. A esse respeito, outro ponto a ser destacado é que posteriormente descobrimos também que a Escola fazia uso ou reforçava essa associação que os alunos fizeram entre nós e o Conselho Tutelar como meio de garantir a ordem e o silêncio entre as crianças. Tal fato foi constatado por nós, em meio aos corredores da Escola, ao ouvirmos uma conversa entre a coordenadora do Projeto e os alunos, diálogo este em que ela alertou os mesmos sobre a necessidade de um bom comportamento, ou caso contrário, nós (pesquisadoras) iríamos anotar os nomes daqueles que não se comportassem para que fossem retirados do Projeto. Também foi possível constatar o temor das crianças para conosco durante os momentos em que estávamos realizando nossas observações, uma vez que, quando entrávamos nas salas em que estavam as crianças, elas logo diziam: \_ “A tia que observa e anota tudo no caderno chegou, vamos ficar quietos senão ela vai tirar a gente da escola!”.



Esse receio que as crianças tinham conosco entristecia-nos, pois era algo que poderia dificultar/influenciar o desenvolvimento de nossa pesquisa. Foram vários os momentos em que tivemos que pedir permissão para os professores para explicarmos aos alunos quais eram os objetivos de nossas observações. Com o passar do tempo, professores e alunos foram se adaptando à nossa presença durante as aulas e demais atividades, porém ainda houve aqueles que se mostraram receosos conosco.

O fato de permanecermos perto dos sujeitos com cadernos de anotações parecia acanhá-los. Sendo assim, objetivando evitar mais constrangimentos por parte dos participantes da pesquisa, optamos por registrar nossas observações em notas de campo feitas sempre quando chegávamos em casa, recorrendo às nossas pequenas anotações e memória.

Ainda a respeito das observações realizadas na Escola, tivemos o cuidado de evitar a atribuição de significados prontos aos fenômenos observados, ou seja, procuramos evitar a generalização do que é singular, próprio da realidade da Escola investigada, com o intuito de promovermos uma ampla reflexão e contribuir para a produção do conhecimento sobre a temática.

Nossas observações na Escola tiveram que ser suspensas, uma vez que a realidade pesquisada se modificou. No início do ano letivo de 2011, o Projeto Atenção Integral à Criança e ao Adolescente<sup>21</sup> foi encerrado pela Secretaria Municipal de Educação e deixou de existir na Escola Municipal Tempo dos Sonhos. Porém, continuou o nosso desejo de entender o que seria uma Escola municipal em Tempo Integral, nos dias de hoje. Nosso desafio tornou-se compreender como se estabeleceu o cancelamento de um projeto que nem chegou a se concretizar plenamente. Mediante esta situação somaram-se aos questionamentos anteriores alguns outros: o que aconteceu para que a Secretaria Municipal de Educação comunicasse à diretora da escola sobre a suspensão do referido projeto? Como professores, alunos e seus

---

<sup>21</sup> Na escola onde realizamos nossa pesquisa este Projeto surgiu no ano de 2009. Para tanto, foram destinados os espaço de quatro salas de aula para a realização do mesmo. Neste espaço seis professores ministravam, no período da manhã e tarde, oficinas pedagógicas (de dança, artes, música, recreação, reciclagem e reforço escolar) para cerca de trinta e dois alunos divididos em quatro grupos. No período da manhã dois destes grupos realizavam as oficinas enquanto os outros dois grupos freqüentavam as aulas do ensino regular. Já no período da tarde havia a troca (aqueles que estavam na oficina pela manhã no período da tarde tinham aula do ensino regular, e os que tinham aula do ensino regular pela manhã à tarde realizavam as oficinas). É importante destacar que e na transição do período da manhã para tarde (horário do almoço) as crianças permaneciam na escola, realizando suas refeições e posteriormente havia o período de descanso quando alguns dormiam, outros assistiam filmes educativos ou realizavam leituras.

familiares receberam tal notícia? Como avaliar decisões políticas que criam e cancelam projetos de uma maneira puramente administrativa?

Enquanto pesquisadoras, no instante em que soubemos que não haveria mais o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) foi angustiante e desmobilizador. Deparamos-nos, num primeiro momento, com a destruição e interrupção de parte das condições que buscávamos para estudar, mas depois desse pânico inicial, refletimos e reorganizamos a pesquisa para darmos continuidade à nossa investigação. Formulamos novos questionamentos e continuamos tendo como meta compreender como seria o cotidiano de uma proposta de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Em meio às observações suspensas, demos início no mês de abril de 2011 às entrevistas com os sujeitos (professores, alunos e coordenadores) que estiveram envolvidos com o Projeto, a fim de entender como perceberam o cancelamento do projeto e a avaliação que foi feita pela Escola. Optamos por realizar entrevistas com esses sujeitos por entendermos que as informações trazidas por eles ampliariam os ângulos de observação e ofereceriam um material bastante rico a ser analisado.

Estas entrevistas tiveram duração entre os meses de abril e julho de 2011, sendo que para coletarmos estes dados tivemos algumas dificuldades, principalmente com relação à liberação de um espaço físico para realizarmos as entrevistas. Por incrível que pareça, segundo a diretora, em meio a uma grande Escola como a investigada, não havia um local onde pudéssemos nos organizar para conversarmos com os entrevistados. Num primeiro momento tal colocação nos entristeceu, pois aparentemente parecia que o ato de entrevistarmos os sujeitos não agradava a algumas pessoas da Escola; contudo era preciso continuarmos nossa pesquisa, mesmo perante tantos entraves.

Assim, mediante tal situação, inicialmente optamos por colocar cadeiras e mesas no pátio para realizarmos as entrevistas. Porém, devido ao barulho, não estávamos conseguindo registrar uma gravação de áudio de boa qualidade, fato este que dificultou algumas de nossas transcrições. Posteriormente, solicitamos à diretora que nos liberasse uma das salas que era utilizada pelo Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) e que após seu fechamento havia se tornado uma espécie de almoxarifado, destinado a guardar os materiais que eram utilizados nas oficinas. A princípio, ela se mostrou bastante resistente à liberação, alegando que a sala estava muito bagunçada e suja, mas depois de explicarmos a situação referente ao intenso

barulho, a mesma aceitou nos ceder o espaço para as entrevistas. Mesmo não sendo um ambiente acolhedor para os sujeitos de nossa pesquisa, era um lugar onde eles puderam se sentir mais a vontade para dialogarmos.

Para entrevistarmos os alunos, nós fomos até as salas de aula e chamamos aqueles que haviam sido liberados pelos pais para participar da nossa pesquisa. Optamos por chamá-los um de cada vez, de modo que não atrapalhasse o desenvolvimento da aula do professor. O tempo de duração das entrevistas com os alunos foi em média entre 30 a 90 minutos, respeitando é claro a pré-disposição de cada aluno em conversar conosco.

Já com relação aos professores e coordenadores, após o recolhimento das assinaturas dos termos de consentimento referente à participação na pesquisa, nós pesquisadores agendamos horários para realizarmos as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos docentes. Para realizarmos as entrevistas, combinamos previamente um dia em que os professores cumpriam horário de módulo<sup>22</sup> na Escola. A duração destas entrevistas variaram entre 15 à 120 minutos, também levando em consideração a disposição dos professores em debater e responder nossos questionamentos.

Mesmo diante de determinadas dificuldades encontradas para o desenvolvimento de nossa pesquisa entendemos que nossa vivência durante o trabalho de campo, marcada pela nossa inserção/interação na Escola, contribuiu para que pudéssemos focalizar melhor nosso olhar sobre nosso objeto de pesquisa.

Por fim, depois do período de observações do/no cotidiano escolar, entrevistas e análise de documentos, demos início a uma leitura analítica e crítica dos dados obtidos com o intuito de contribuirmos para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre a Educação Integral que, apesar de presente ao longo da história da educação brasileira, emerge na atualidade, sugerindo novas perspectivas para a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem com a Escola em Tempo Integral.

---

<sup>22</sup> Este corresponde a um dia da semana em que os docentes preparam suas aulas ou realizam trabalhos e estudos durante seus horários vagos na escola.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**

### **4.1) A experiência vivenciada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos**

Os dados a partir dos quais realizamos nossas análises foram construídos com base em nossa convivência no cotidiano da Escola Municipal Tempo dos Sonhos junto aos alunos, professores e coordenadores pedagógicos e administrativos, utilizando as seguintes técnicas: observação do dia-a-dia da escola, entrevistas e análise documental. Para cada dia de convivência na escola, produzimos notas de campo elaboradas a partir de anotações feitas por nós no caderno de notas, o qual sempre nos acompanhava quando estávamos na escola. Esse instrumento foi utilizado como referência e apoio para a reconstituição das memórias registradas. As notas de campo envolvem uma parte descritiva sobre o que ocorria na escola e na sala de aula e uma parte reflexiva, partindo das anotações, que incluem as nossas observações pessoais acerca dos eventos vivenciados na escola.

O intuito de nossas observações foi caracterizar a realidade da escola, dos sujeitos e os acontecimentos julgados por nós como importantes e que ocorreram durante a nossa permanência na instituição de outubro a dezembro de 2010.

Ainda visando contribuir para a riqueza de nossas análises, utilizamos os dados obtidos por meio da apreciação de documentos<sup>23</sup> buscando identificar informações que favorecessem a contextualização sobre a implantação da proposta de educação em tempo integral na rede municipal da cidade de Uberlândia-MG.

Em nossas entrevistas<sup>24</sup> com os alunos, professores e coordenadores coletamos gravações de áudio, as quais foram transcritas e textualizadas por nós, para posterior

---

<sup>23</sup> Estes documentos referem-se a legislação e proposta pedagógica elaboradas para o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) desenvolvido na cidade de Uberlândia-MG.

<sup>24</sup> O roteiro de perguntas utilizado durante estas entrevistas encontra-se no anexo número 01 da presente pesquisa. Este roteiro de perguntas foi elaborado para orientar e estimular a discussão, com flexibilidade, de modo a favorecer os ajustes necessários durante as entrevistas.

análise. Através da apreciação das entrevistas aprofundamos questões e esclarecemos problemas que foram identificados durante o período de observação.

Faz-se necessário destacamos que parte dos trechos retirados das entrevistas e notas de campo foram recortadas e apresentadas (respeitando a identidade dos indivíduos)<sup>25</sup> no presente capítulo. É importante enfatizarmos também que os textos das entrevistas encontram-se aqui apresentados de forma semelhante ao que foi falado pelos entrevistados, visando expressar exatamente a riqueza e especificidades de suas produções de valores e não no sentido de criticar as suas diversas formas de linguagem.

Reunimos todas as notas de campo e os textos das entrevistas e os lemos detalhadamente buscando encontrar relações entre as vivências dos sujeitos da escola e suas impressões sobre a educação em tempo integral. Para a análise desses dados, num primeiro momento, identificamos pontos básicos, visando à criação de categorias que tivessem relação com o tema pesquisado. Posteriormente, de posse dessas categorias, realizamos a análise da copilação/sistematização usando diversos artifícios como: quadros, gráficos, etc. Redigimos este capítulo dialogando com a literatura pesquisada sobre a temática e com os eixos temáticos criados, visando a uma exploração crítica das questões e apontando contribuições e limites da pesquisa em questão. Desta forma, através da apreciação das notas de campo, das entrevistas e dos documentos escolares e oficiais, construímos nossas interpretações.

Elaboramos nossas análises a partir de subtemas como: 1) Oficinas realizadas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos; 2) Relações sociais e a visão de sujeitos envolvidos sobre o Projeto TEIA; 3) Fechamento e suspensão do Projeto TEIA.

No intuito de desenvolver e articular esses subtemas apresentamos:

- Num primeiro momento, a análise do trabalho desenvolvido pelos professores nas oficinas, suas práticas pedagógicas e como se organizava o cotidiano da Escola pesquisada em relação à ampliação do tempo.

- Num segundo momento, por meio das falas dos entrevistados, refletimos sobre a visão destes participantes (alunos, professores e coordenadores) acerca do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), evidenciando o que pensam e sentem sobre a Educação em Tempo Integral.

---

<sup>25</sup> Zelando pela proteção da identidade dos envolvidos na pesquisa, os alunos foram identificados por A1, A2, A3, ..., os professores por P1, P2 e P3 e os coordenadores por C1 e C2.

- Por fim, num terceiro momento, apresentamos alguns pensamentos dos sujeitos acerca de como eles compreenderam a situação de fechamento do Projeto TEIA.

Assim, nossa intenção com o presente estudo foi entender os impactos no cotidiano da instituição e as percepções de sujeitos de uma Escola Municipal onde se iniciou a implantação de uma proposta de Educação em Tempo Integral. Compartilhamos com Oliveira (2000) da idéia de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser falada, contada e escrita, já que fazer história supõe contar a história. Para essa autora, narrar experiências individuais e coletivas, relatar as ações realizadas, os obstáculos enfrentados é condição para que se possa pensar criticamente as experiências. Para implementá-las, questioná-las e/ou transformá-las é preciso resgatar o que já foi feito, pois o conhecimento de hoje exige que o ontem seja refletido, assim como o processo percorrido poderá delinear o que fazer amanhã.

Acreditamos que ao atuarmos como pesquisadores do/no cotidiano escolar precisamos captar a riqueza e diversidade constituintes deste contexto, reconhecendo-os como espaços/tempos que contribuem na formação de indivíduos e da realidade que nos cerca. Desta maneira, ao realizarmos estudos no interior de instituições escolares é fundamental estabelecermos relações com as observações realizadas, diálogos com autores e promover discussões que possam reconhecer e valorizar os diferentes tipos de conhecimento produzidos na escola pelos seus sujeitos. Desta forma, concordamos com Oliveira (2007) na idéia de que para fazer pesquisa no cotidiano escolar é preciso incorporar ao estudo as concepções que os sujeitos têm a respeito de homem, mundo, e sociedade; bem como as convicções, percepções, saberes, valores e sentimentos diversos daqueles que formam as redes de subjetividades que somos.

Sendo assim, pesquisar o cotidiano escolar para nós foi um desafio, momento de muita reflexão sobre diferentes espaços e tempos que existem dentro de uma mesma escola, analisando-os como espaços dinâmicos e formativos de sujeitos.

Desta maneira, ao sistematizarmos este capítulo referente a “análise dos dados” corroboramos com Gomes (2009, p. 100) a ideia de que a partir de uma realidade social na sua complexidade, dotada de horizontes subjetivos, “é preciso muito mais que dados quantitativos, coletados e trabalhados com objetividade e neutralidade, para entender-se o processo de humanização nas relações sociais de trabalho, na criação da cultura e da escola”.

Ao analisarmos as vivências da Escola Municipal Tempo dos Sonhos, mais especificamente ao analisarmos a experiência da proposta de educação em tempo integral realizada na escola, verificamos nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa que eles (alunos, professores e coordenadores) apontaram ganhos e mazelas enfrentadas no dia-a-dia do desta Escola, principalmente após o fechamento do Projeto, vislumbrando inclusive a possibilidade de mudanças advindas após a pesquisa, pois acreditavam que nós pesquisadores poderíamos ser porta-voz de suas demandas num processo de melhoria do Projeto TEIA na escola.

Segundo Szymanski (2002, p.18), “conforme o grau de envolvimento do entrevistado, às vezes uma simples escuta, atenta e respeitosa”, pode ser interpretada como “ajuda”, principalmente se o tema for importante na experiência do entrevistado. Para Szymanski (2002) este não é o objetivo da entrevista, embora não seja possível ficar alheio a essa possibilidade,

[...] Essa complexidade (**a autora refere-se às expectativas dos sujeitos entrevistados**) não inviabiliza a entrevista como uma fonte de informações, mas deve ser reconhecida, pois podemos criar condições para obtenção de dados mais fidedignos, e é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para uma compreensão daquilo que está se revelando na situação de entrevista. (p.18, **acréscimos nossos**).

Assim, levamos em consideração significados e sentidos produzidos pelos sujeitos sobre experiências, sem descuidar da problematização dessas informações, postura necessária para compreendermos aspectos da realidade escolar.

Para tanto, além das observações no campo de pesquisa, as entrevistas realizadas com 18 alunos (15 alunos do turno da manhã e 3 do período da tarde), 3 professores e 2 coordenadores nos permitiu compreender processos de construção da prática cotidiana e a concepção que estes sujeitos possuem sobre a Educação em Tempo Integral. Desta forma, a seguir apresentamos a análise realizada sobre a experiência vivenciada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.

#### **4.2) Oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos**

Pensar em Educação em Tempo Integral significa pensar não apenas em horário integral, mas na educação que será desenvolvida neste período. Cavaliere (2002, p. 101) aponta que:

[...] A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar.

Ao analisarmos a experiência de Educação em Tempo Integral desenvolvida na Escola Municipal Tempo dos Sonhos verificamos que esta teve início a partir do ano de 2009, tendo 32 alunos matriculados, divididos em duas turmas (16 alunos no período da manhã e 16 alunos no período da tarde). O horário de entrada dos alunos era às 7:00h e de saída era às 17:15h, isto é, as crianças permaneciam na escola em média 10:15h realizando atividades diversas.

Neste período diário de dez horas e quinze minutos (de 7:00h às 17:15h) havia uma rotina pré-estabelecida pela escola que era dividida em dois turnos. Em um turno os alunos vivenciavam as aulas do ensino regular (anos iniciais do ensino fundamental) e no contra-turno havia o desenvolvimento das oficinas pedagógicas do Projeto TEIA. Esta rotina variava<sup>26</sup> de acordo com o horário em que o aluno cumpria as aulas do ensino regular.

Como o intuito de nossa pesquisa era analisar a experiência de educação em tempo integral focamos as atividades desenvolvidas no Projeto TEIA e optamos por acompanhar as turmas que realizavam as oficinas do Projeto. Como tais atividades se repetiam, inclusive eram realizadas pelos mesmos professores, centramos nossas observações na turma que realizava as atividades do Projeto no período da manhã.

A rotina dos alunos que participavam do Projeto é apresentada no quadro a seguir:

---

<sup>26</sup> Esta variação de rotina dependia do horário em que o aluno estava matriculado no ensino regular, isto é, aquele discente que era matriculado no ensino regular no período da manhã realizava as oficinas do Projeto TEIA no horário da tarde, já aqueles que eram matriculados no ensino regular no período da tarde desenvolviam as oficinas pedagógicas do Projeto durante o turno da manhã.



**Quadro XIII – Rotina dos alunos que participavam do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos**

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7:00h	Chegada dos alunos na escola
7:00h às 7:15h	Café da manhã
7:15h às 9:30h	Oficinas pedagógicas
9:30h às 9:45h	Recreio
9:45h às 11: 25h	Oficinas pedagógicas
11:25h às 13:00h	Almoço, higienização e descanso
13:00h às 17:15h	Aulas do ensino regular

Fonte: Informações oferecidas pela escola.

Como podemos perceber no quadro acima as 7:00h os alunos chegavam à escola e em seguida se direcionavam para o refeitório para tomar café da manhã; as 07:15h encaminhavam-se para as salas onde realizavam oficinas pedagógicas até as 9:30h; de 9:30h às 9:45h participavam do recreio; de 9:45h às 11:25h eles desenvolviam outras oficinas pedagógicas; e das 11:25h às 13:00h os alunos tinham tempo para almoçar, assistir filmes, ouvir músicas ou dormir.

Observando mais detalhadamente a rotina da turma, destacamos que havia alunos que se submetiam de maneira passiva à dinâmica criada nas oficinas, também existiam aqueles que criavam táticas para se rebelar contra os ideais tradicionais de disciplinarização do corpo que também permeavam o cotidiano das oficinas.

No que se refere a essa disciplinarização verificamos que ela ocorria desde a chegada dos alunos à escola. Percebíamos este fato quando os alunos eram obrigados a se submeter à filas para se deslocarem até o refeitório e tomar café da manhã. Nestas filas haviam aqueles disciplinados, que se mantinham quietos e obedientes, mas em contrapartida existiam aquelas crianças que “davam bom dia às pessoas que passavam”, que choravam, que gritavam, que cantarolavam, que “cutucavam” o colega, enfim que interagiam ao invés de se manterem na disciplina do silêncio e da organização. Durante o período do café tal situação se mantinha.

Chegando à sala onde ocorriam as oficinas, o lugar de cada um estava determinado, visando manter o controle das crianças. Já existia a ideia de que “tal aluno” não poderia ficar perto de “determinado aluno” porque geraria possíveis conversas, bagunça e até mesmo brigas. Este fato ocorria até mesmo nas oficinas que eram realizadas em espaços abertos, sem a presença de carteiras escolares. Mas, uma vez ou outra, os alunos acabavam trocando de lugar para interagir com os colegas.

Durante as atividades normalmente também acontecia uma padronização do fazer pela aplicação da atividade igual para todos, com resposta certa a ser alcançada. As táticas de algumas crianças eram fazer diferente do que era estipulado, conversar com o outro ao fazer a atividade, ou simplesmente recusar-se a fazer e ficar conversando; quando isso acontecia, os professores ameaçavam os alunos dizendo que iriam chamar a coordenadora para que fossem aplicadas suspensões ou para que houvessem reuniões com os pais ou responsáveis para discutir o comportamento indisciplinado. Algumas crianças por receio respeitavam, outras, pouco se importavam e preferiam interagir, mesmo sabendo dos riscos que corriam.

A hora do recreio era a hora em que os alunos supostamente poderiam agir livremente e se divertir, mas na prática isso nem sempre acontecia pois havia uma pessoa responsável por observar o recreio e tomar conta das crianças, e ela logo gritava: “Cuidado, menino! Assim você vai se machucar!”. Imediatamente o aluno tinha que se sentar e não podia mais brincar. Alguns alunos se rebelavam, saiam correndo numa manifestação clara de oposição ao disciplinamento adulto, já que este momento era um dos poucos instantes de liberdade que possuíam durante o tempo que permaneciam na escola.

No almoço, o tempo da alimentação também era rigidamente delimitado para que logo as crianças retornassem para as salas. Neste horário algumas crianças arranjavam táticas interessantes para socializar com os colegas, como trocar alimentos ou compartilhar aquilo que havia sobrado no prato de outra criança.

De acordo com nossas observações o período do almoço era um dos momentos onde o controle do comportamento das crianças era mais forte. Os alunos não podiam conversar com os colegas nem enquanto comiam, pois logo a responsável por cuidar deles durante este intervalo dizia: “Criança educada fica de boca fechada e calada enquanto come!”. Aqueles que se arriscavam a ir contra tais desígnios sofriam as consequências: ou lhes eram retirados os pratos de comida ou eles ficavam sem receber a sobremesa como forma de castigo.

Ainda no horário do almoço outro fato interessante acontecia: como pesquisadores não tínhamos permissão de almoçar com as crianças, podíamos acompanhá-las observando, mas não nos era permitido compartilhar a alimentação delas, pois tratava-se de algo que era comprado com verba pública municipal e, segundo a escola, não poderia ser destinado à pessoas de fora. O fato de vê-los almoçando e não

poder comer pouco nos incomodava, pois poderíamos fazê-lo quando chegássemos em casa. O que nos chamava a atenção foi à preocupação dos alunos por não estarmos comendo com eles. Alguns acreditavam e chegavam a mencionar que isto ocorria por sentimento de orgulho nosso, por não querermos nos sentar na mesa com eles. Já outros, na tentativa de nos convencer a almoçar com eles, explicavam-nos o quanto era necessário uma alimentação regular para uma vida saudável. Embora nós os observássemos enquanto almoçavam não nos era permitido interagir com eles naqueles momentos.

Após o almoço acontecia o momento da higienização. Como na escola não havia estrutura física adequada para que os alunos tomassem banho, eles apenas escovavam os dentes e rapidamente, em filas, se direcionavam para a sala onde havia colchonetes espalhados pelo chão para que eles pudessem descansar.

O repouso era um tempo que lhes permitia descansar no espaço delimitado do colchonete. Eles não podiam conversar, brincar ou até mesmo ler, pois tinham que ficar quietos aguardando o horário de ir para as salas de aula do ensino regular. De acordo com essa imposição alguns dormiam, outros usavam da imaginação para poder fluir no pensamento, nos sonhos e fazer daquele instante um momento menos desgastante. As responsáveis pela organização deste horário às vezes colocavam uma música relaxante, às vezes passavam um filme, mas nunca ouvimos elas perguntarem o que as crianças queriam fazer durante este tempo. Pelo contrário, mostravam-se ríspidas e exigiam silêncio e disciplina. E assim era a rotina! Dia após dia tais atividades se sucediam.

Analisando estes fatos acreditamos que no cotidiano escolar faz-se necessário não apenas reprimir, mas interagir com a diversidade e riqueza que existe no processo pedagógico. O que se busca é a constituição de uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (Skliar, 2002, p.214). Neste sentido, Marques e Santos (2010) destacam que se trata da pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer.

Assim, com base nos autores supracitados, pensamos na necessidade de uma escola que valorize a interação, o diálogo, a criatividade, os encontros entre crianças, os encontros entre professores e crianças, que não se baseie num padrão, num tipo único de organização a que todas as crianças devem se conformar. Marques e Santos (2010) apontam que se torna imprescindível uma educação integral como horário integral de criação, de encontro com o outro, de respeito às diferenças. Uma educação que permite

a interação e a troca da criança com a escola, tornando, portanto, a ampliação do tempo no interior da escola um processo educativo mais significativo e prazeroso, e não meramente uma extensão quantitativa do horário.

Creemos que para que uma experiência de Educação em Tempo Integral não se torne uma mera extensão horária, torna-se indispensável a busca pela qualidade emancipatória da Educação em Tempo Integral. Ao contrário do que constatamos na escola investigada, faz-se imperativo pensar em uma proposta que busque outros espaços e tempos que não privilegie só a sala de aula, ampliando seu universo de referência. Assim sendo, o objetivo educacional poderia ser de que todas as oficinas realizadas e o ensino regular possam trabalhar de forma integrada, partindo da compreensão do sujeito em sua condição multidimensional – sujeito corpóreo, portador de afetos e inserido em um contexto de inter-relação (Gonçalves, 2006).

A efetivação da Educação em Tempo Integral pressupõe, então, a conjugação do tempo físico, quantificável, com a intensidade de tempo, ou seja, um tempo qualitativo trabalhado em prol da formação integral. Por isso, quantidade e qualidade são necessárias, permitindo compreender a extensão quantitativa das horas na escola – tempo integral – como condição para o desenvolvimento da qualidade – educação integral (Coelho, 1997).

Cavaliere (1996, p. 147) afirma que “o aumento do horário escolar é um elemento que pauta um tipo de mudança curricular que aponta em direção a uma prática de educação integral”, pois se acredita que, a partir do desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral, mais facilmente caminhar-se-á em direção à uma educação crítica e emancipatória.

Pensando nisso, voltamos à questão central de nossa pesquisa: Será que propostas, como a que foi desenvolvida na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, são voltadas para uma pedagogia dinâmico-dialógica que visa a “Educação Integral” do aluno, ou apenas à expansão da jornada escolar tendo em vista o confinamento dos alunos dentro da escola para que não tenham contato com o mundo da criminalidade e das drogas?

Na tentativa de refletir sobre tal questão é que analisamos a proposta de educação em tempo integral desenvolvida na escola investigada.

Segundo a proposta de educação em tempo integral da Escola Municipal Tempo dos Sonhos, seu objetivo maior era criar uma teia de ações integradas para oferecer ao

aluno no extra-turno a continuidade do seu desenvolvimento, propiciando o ensino da dança, da música, de esportes, de assistência escolar nas dificuldades de aprendizagem, artesanato, noções sobre cultivo de hortas, saúde entre outras. Para isso, de acordo com a proposta do Projeto elaborada no ano de 2009, foi proposto uma parceria entre: a Escola, Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), Promotoria Pública Da Vara da Infância, Secretaria de Saúde, Secretaria de Esportes, Empresas Privadas, Universidades, Polícia Militar e ONGS.

Ainda de acordo com a análise do documento elaborado em 2009, conforme consta na proposta, o Projeto deveria realizar oficinas pedagógicas, sendo estas apresentadas a seguir com seus respectivos objetivos:

**Quadro XIV – Oficinas realizadas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) desenvolvido na Escola Municipal Tempo dos Sonhos em 2009:**

NOME DA OFICINA	OBJETIVOS DA OFICINA <sup>27</sup>
Oficina de xadrez	“Esta oficina tinha como objetivo desenvolver habilidades nos alunos que propiciassem um melhor desenvolvimento no aprendizado diário em sala de aula, preparando-os para se tornarem capazes de resolverem situações apresentadas no cotidiano”.
Oficina de reciclagem de papel e brinquedo	“Esta oficina objetivava desenvolver um trabalho de conscientização ambiental através da produção do papel reciclado e objetos afins visando possibilitar o acesso a uma fonte geradora de renda para a família”.
Oficina Arte Vida	“Esta oficina tinha como objetivo possibilitar o reaproveitamento de materiais recicláveis, desenvolver a consciência ambiental, contemplar atividades práticas e teóricas, trabalhar os valores morais, promover atividades que possibilite a geração de renda, viabilizar a construção de objetos utilitários, melhorar a auto-estima e vivenciar a linguagem da arte cênica como facilitador para se trabalhar a expressão corporal, lingüística e concentração”.
Oficina Cultivar	“Esta oficina tinha como objetivo possibilitar aos alunos, por meio da cultura, de um trabalho coletivo de reflexões e de ações pedagógicas e sociais, uma nova leitura de mundo. Conscientizando-os também quanto à importância do Meio Ambiente e da preservação do Patrimônio Público”.
Oficina de Dança	“Esta oficina visava trabalhar o domínio corporal e o ritmo, proporcionando elementos significativos que favoreçam o desenvolvimento do ser humano, propiciando ao aluno o desenvolvimento de sua sensibilidade, o despertar das potencialidades criativas e o respeito às especificidades de cada um, promovendo através dos trabalhos em grupo, relacionamentos intra e inter-corporais dos alunos e conhecer ou reconhecer a diversidade cultural e os variados estilos de cada região”.
Oficina de Pintura	“Esta oficina objetivou despertar a criatividade e a concentração dos alunos, estimulando o uso da tinta como um meio de expressão artística com técnicas simples e significativas, explorando o

<sup>27</sup> Tais objetivos reproduzem o conteúdo contido na proposta do Projeto TEIA.

	potencial das cores”.
Oficina de Reforço	“Esta oficina almejou despertar o prazer na criança em fazer suas tarefas e criar hábitos de estudos diários. Objetivou também estimular nas crianças o prazer pela leitura e escrita, tornando este prazer ferramenta no desenvolvimento pessoal de cada sujeito. Buscou-se ainda aprimorar o desempenho da habilidade de comunicar-se, tanto com os outros como consigo mesmo, além de desenvolver raciocínio lógico matemático trazendo para práticas no seu dia-dia”.
Oficina de Recreação	“Esta oficina teve como finalidade proporcionar ao aluno um momento de relaxamento físico e mental”.

Fonte: Proposta do Projeto TEIA.

Ao analisarmos a Proposta apresentada verificamos que esta prevê a realização de 8 oficinas (Xadrez, Reciclagem de papel e brinquedo, Arte Vida, Cultivar, Dança, Pintura, Reforço e Recreação), porém, durante o período de observação em que estivemos na escola no ano de 2010 (do mês de outubro à dezembro) constatamos mudanças, haja vista que eram promovidas 7 oficinas<sup>28</sup> e não 8, sendo que algumas destas diferenciavam-se da proposta inicial. Em 2010 foram realizadas as oficinas de: Animação, Bijuteria, Música, Dança, Recreação, Reciclagem e Reforço. O fato das oficinas de Xadrez, Arte Vida, Cultivar e Pintura terem sido substituídas em 2010 pelas oficinas de Animação, Bijuteria e Música, ocorreu, segundo os professores, devido à necessidade de tornar as aulas mais atrativas e inovadoras para as crianças que desde 2009 estavam matriculadas no Projeto TEIA.

Além disso, constatamos que das 7 oficinas propostas pela escola para serem realizadas em 2010 no período da manhã, ocorriam apenas 6 oficinas, pois a oficina de Bijuteria não era realizada. No período da tarde também aconteciam 6 oficinas com exceção da Música. Conversando com a coordenadora do Projeto TEIA verificamos que isso sucedia devido ao fato de que ambas as professoras que desenvolviam tais oficinas trabalhavam em outro lugar durante o período em que elas deveriam ser oferecidas, por isso não havia quem as ministrasse, já que um requisito básico era a formação e ou habilidade e pré-disposição dos próprios professores da escola.

<sup>28</sup> Destas 7 oficinas listadas nós observamos apenas 5 devido ao fato de que em 2 delas (na oficina de Reciclagem e Bijuteria) as professoras responsáveis não se sentiram à vontade com nossa presença durante as observações. É importante destacarmos que em momento algum as professoras das oficinas de Reciclagem e Bijuteria chegaram a nos pedir para não acompanhá-las, porém, devido ao incomodo que nós sentíamos que estávamos causando a elas optamos por não “forçá-las” a conviver com nossas observações. Sendo assim, por falta de dados consistentes, não realizamos a caracterização destas oficinas em nossa pesquisa.

Ainda sobre as oficinas, conforme mencionamos no capítulo anterior, estas aconteciam diariamente no período da manhã e tarde, porém reforçamos aqui a nossa opção metodológica em acompanhar somente o período da manhã, haja vista que a tarde elas se repetiam, sendo inclusive realizadas pelos mesmos professores.

No dia-a-dia, cada uma destas oficinas tinham duração mínima de 50 minutos, envolviam 16 alunos do turno da manhã, divididos em duas turmas (A e B) e eram distribuídas da seguinte maneira:

**Quadro XV: Horário das oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) – Turma A**

<b>Horário INTEGRAL – Turma A - Manhã</b>					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:00 às 07:50	Reciclagem	Reforço	Reforço	Reforço	Música
07:50 às 8:40	Reciclagem	Reforço	Reforço	Reforço	Música
8:40 às 09:45	Animação	Animação	Música	Reforço	Recreação
9:45 às 10:35	Animação	Animação	Música	Dança	Reforço
10:35 às 11:25	Recreação	Recreação	Recreação	Dança	Reforço

Fonte: Informações obtidas no mural da escola.

**Quadro XVI: Horário das oficinas do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) – Turma B**

<b>Horário INTEGRAL – Turma B - Manhã</b>					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:00 às 07:50	Animação	Animação	Música	Dança	Reforço
07:50 às 8:40	Animação	Animação	Música	Dança	Reforço
8:40 às 09:45	Reciclagem	Reforço	Animação	Dança	Reforço
9:45 às 10:35	Reciclagem	Reforço	Reforço	Reforço	Música
10:35 às 11:25	Recreação	Recreação	Reforço	Reforço	Recreação

Fonte: Informações obtidas no mural da escola.

Analisando estes quadros dos horários das oficinas averiguamos que na Turma A ocorriam durante a semana: 2 horários de reciclagem, 2 de dança, 4 de animação, 4 de recreação, 4 de música e 9 horários de reforço. Já na Turma B, realizava-se: 2 horários de reciclagem, 3 de dança, 5 de animação, 3 de recreação, 3 de música e 9 horários de reforço. Avaliando tal distribuição de horários, verificamos que havia uma quantidade

maior de oficinas de reforço, fato este avaliado do pelos alunos durante suas entrevistas ao perguntamos o que eles gostariam de mudar no Projeto:

[...] Eu mudaria a aula da tia de reforço pra gente não ficar só copiando muitos horário...<sup>29</sup> No lugar a gente ia ficar desenhando e pintando... fazendo outras coisas... (A1)

[...] Mudaria o tantão de aula de reforço... Colocaria aula de música no lugar.... Ai não iria ter reforço! (A8)

[...] Apesar de gostar muito da tia de reforço eu aumentaria o horário de dança. Eu não tiraria o reforço, eu diminuiria porque ela tem aula quase todo dia! Eu tiraria só um horariozinho dela e colocaria da tia de dança! É porque a tia de reforço tem 3, 4 horários por dia... Então eu acho que tinha que colocar mais 1 ou 2 horários por ai de aula de dança, porque a gente só tinha uma aula por semana. (A11)

[...] Tirava o reforço que tinha todo dia e colocava música.... Tem coisa lá que a gente nem sabe do que a professora está falando e ela passa pra nós fazer, aí nós tinha que fazer.... Ela passa umas perguntas lá que a gente não sabe nem da onde ela ta tirando.... Por isso se eu pudesse mudar eu tirava o reforço e colocava aula de música.... (A15)

Como podemos perceber nas falas destes alunos fica evidente a ideia de que a oficina de reforço apresentava-se excessiva em relação às outras oficinas. Além disso, estes ainda comentaram sobre esta oficina a questão de cópias excessivas e cansativas e dão indicações das atividades que poderiam ocupar o tempo dedicado ao reforço: desenho, pintura e principalmente dança e música. Outras crianças também comentaram sobre o que eles não gostavam no Projeto TEIA. Vejamos a seguir:

[...] Não gostava do reforço porque a tia pegava muito no pé dos outros. A tia mandava nós lê... mandava nois faze continha... fazer texto... Era ruim porque nós nem podia conversa que a tia falava: Silêncio! Quando a gente tinha dúvida ai a gente levantava o dedo.... Pedir ajuda pro colega só de vez em quando.... O que eu mais achava ruim no Reforço eram os textos que ela passava, porque nois copiava até o dedo dava calo. (A2)

[...] Não gostava do reforço! No reforço a professora enchia o quadro, depois apagava. Ela não batia, mas passava no quadro inteirinho assim. Era muita coisa! (A4)

[...]Ah, não gostava de escrever na aula de reforço. É muita coisa! Aí doía demais. De vez em quando ela passava copia do livro, daí às vezes ela passava no quadro e a gente tinha que copiar tudo de novo! (A7)

---

<sup>29</sup> As reticências que aparecem sem colchetes nos textos que representam a fala dos sujeitos significam pausa na fala do entrevistado.



[...] Hum não gostava era de escrever na aula de reforço... A tia passava muita coisa! Ela passava muita tarefa! Era só copiar e ler muito! Era cansativo! (A8)

[...]Não gostava do reforço! Copiava muito na oficina de Reforço.... (A10)

[...] Não gostava do reforço! Porque a professora passava muito texto, texto grande... (A15)

Ao analisarmos estas falas nos é demonstrado a ideia do quanto era cansativo e desgastante para os alunos vivenciarem os horários semanais destinados às oficinas de reforço. A esse respeito, Abdalla e Mota (2009) descrevem que as oficinas pedagógicas devem exigir, “segundo orientações legais”, um profissional que fuja de práticas tradicionais, isto é, exige um professor dinâmico, criativo, que atue como mediador no trabalho com os alunos, levando-os a buscar soluções a partir da problematização de situações vividas e a ampliar seu universo de conhecimentos. Mas o que notamos, em nossas observações e nas falas apresentadas, é o trabalho com as oficinas de reforço pouco alteraram as práticas educativas baseadas no giz, no apagado, na cópia e repetição de informações ou exercícios.

Durante nossa permanência na escola, conversando com a professora que ministrava a oficina de reforço percebemos que ela concordava que a aprendizagem dos alunos deveria ser ampliada, no entanto ela não realizava o seu trabalho com os alunos da forma descrita na proposta do Projeto TEIA, promovendo o aprendizado de maneira lúdica, ao contrário, fazia de suas oficinas de reforço a mera repetição do conteúdo desenvolvido no currículo básico do ensino regular.

Este fato foi discutido por Jesus (2008). Para a autora, na maioria das experiências de Educação em Tempo Integral, a criança que participa destes projetos passa grande parte dos horários realizando atividades repetitivas de memorização, leitura e escrita, o que torna a proposta uma mera repetição do ensino regular, e conseqüentemente causa desgaste físico e mental nos alunos e professores.

A partir de nossas observações acreditamos que as crianças envolvidas em propostas de Educação em Tempo Integral necessitam de atividades lúdicas para seu desenvolvimento pleno, no entanto essas crianças estão inseridas num processo repetitivo, o que produz tristeza e desânimo desses sujeitos.

Portanto, diante disso, a escola poderia equipar-se de recurso pedagógicos e criativos, que auxiliassem no trabalho diário dos educadores para garantir uma educação

de qualidade, caso contrário, Jesus (2008, p. 253) destaca que a ampliação da carga horária escolar será

[...] uma repetição do modelo de educação convencional no qual os alunos já estão inseridos e isso certamente não lhes acrescentará nada além de um cansaço físico e mental desnecessários e não é isso que se almeja.

### ***Oficina de reforço***

Com o intuito de analisar o trabalho diário dos professores visando a uma educação de qualidade para os alunos que participam da proposta de educação em tempo integral é que a partir deste instante caracterizaremos mais especificamente a oficina de reforço e as demais oficinas realizadas no Projeto TEIA. Perguntamos aos 18 alunos participantes do Projeto TEIA que entrevistamos em nossa pesquisa sobre o que eles realizavam nas oficinas de reforço e demais oficinas. A seguir apresentamos estes dados sistematizados em um quadro para melhor visualização<sup>30</sup>:

**Quadro XVII: Opinião dos alunos do turno da manhã sobre a caracterização das atividades que eram desenvolvidas nas oficinas do Projeto TEIA com base nas entrevistas**

NOME DA OFICINA	ATIVIDADE QUE ERA REALIZADA	TOTAL DE ALUNOS QUE MENCIONARAM TAL ATIVIDADE
<b>Reforço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizava cópias e leituras do quadro negro e de livros</li> <li>- brincava de xadrez e dama</li> <li>- realizava tarefas de “para casa”</li> <li>- desenhava</li> <li>- realizava tarefas de matemática</li> <li>- realizava exercícios de caligrafia</li> <li>- havia contação de histórias</li> </ul>	17 6 5 4 3 2 1
<b>Animação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pintava</li> <li>- desenhava</li> <li>- brincava nos momentos permitidos pelo professor</li> <li>- organizava apresentações culturais na escola</li> <li>- tinha aulas no laboratório de informática para montagem dos filmes</li> <li>- produzia filmes</li> <li>- conversava/contava piadas</li> <li>- fazia massinha de modelar</li> </ul>	18 13 4 4 2 2 1 1
<b>Dança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dançava diferentes músicas e ritmos</li> <li>- realizava apresentações de dança e teatro</li> </ul>	15 10

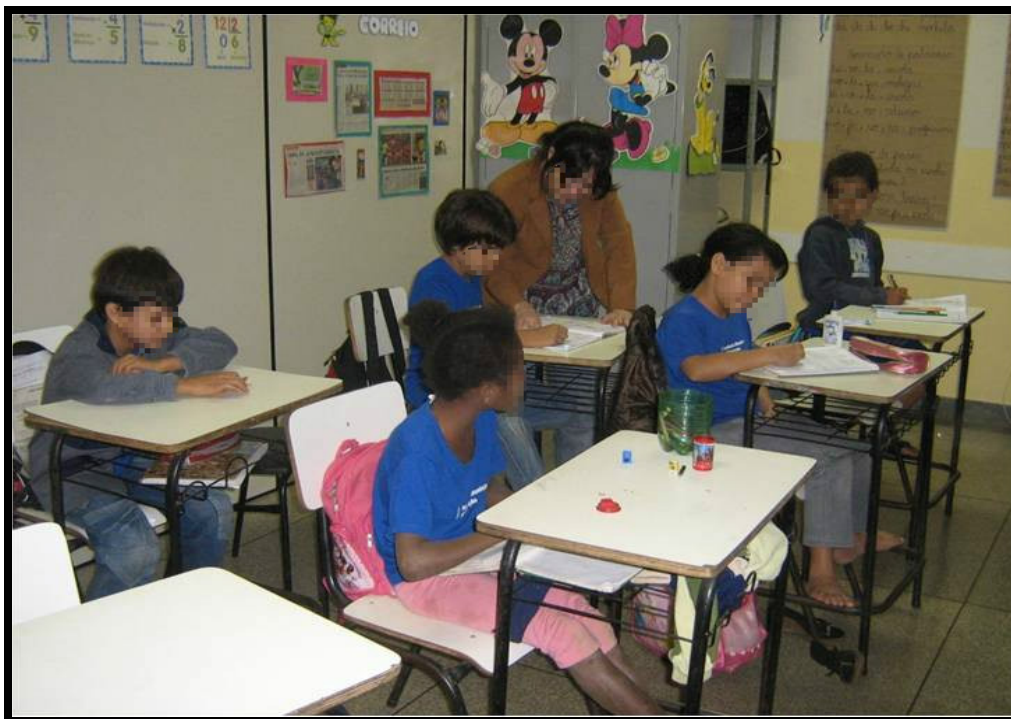
<sup>30</sup> Faz-se necessário ressaltar que se somarmos o total de respostas apresentadas pelos sujeitos essa somatória ultrapassa o número de alunos entrevistados, haja vista que, a maioria deles enfatizou mais de um aspecto em sua resposta.

	- realizava exercícios de ginástica e massagem - brincava	4 4
<b>Música</b>	- tocava instrumentos de percussão e violão - cantava - realizava apresentações musicais na escola - brincava no quiosque - dormia quando estava cansado por ter acordado cedo	15 9 3 1 1
<b>Recreação</b>	- brincava - dormia (horário do almoço) - assistia filmes - brigas e bagunça - atividades no laboratório de informática - ouvia música - comia (horário do almoço) - fazia leituras de gibis e livros - fazia cópias como punição por mau comportamento	17 12 6 5 3 2 2 1 1

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos.

Avaliando o quadro acima detectamos que na oficina de reforço os alunos relataram desenvolver atividades de: cópia, leitura e escrita, brincadeiras, tarefas de “para casa”, desenhos, tarefas de matemática, exercícios de caligrafia e havia contação de histórias. A seguir apresentamos imagens que podem nos dar indicações de tais atividades que ocorriam:

**Imagem 1 – Alunos recebendo auxílio individual da professora durante a oficina de reforço**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

**Imagem 2 – Alunos realizando atividades de leitura e escrita durante a oficina de reforço**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

Conforme nos apresentam as imagens, a sala de aula destinada a oficina de reforço organizava-se espacialmente de acordo com um modelo tradicional, com a disposição das carteiras em filas estreitas e paralelas ao quadro negro ocupando a maior parte da sala que era extremamente pequena e era dividida com a oficina de Animação. Percebemos através das imagens que esta organização do espaço, devido ao tamanho pequeno da sala, dificultava a passagem da professora por entre as filas e a movimentação das crianças. Com base em nossas observações, é importante destacarmos que mesmo as imagens nos mostrando que as crianças eram organizadas em duplas, não havia interação entre elas, uma vez que, a professora solicitava total silêncio dos alunos e só os colocava sentados em duplas para aumentar o espaço na sala, não podendo estes conversar entre si. Esse modelo de organização deixa implícito o que se espera dos comportamentos das crianças: propor ordem e disciplina.

Nesse sentido, verificamos que, de modo intencional, as oportunidades de interações na oficina de reforço eram restritas, fazendo com que as aprendizagens ficassem imensamente prejudicadas, em função da proibição do diálogo entre as crianças.

No geral, desenvolvia-se tais atividades citadas pelos alunos, buscando promover a leitura e escrita e desenvolver raciocínio lógico matemático das crianças.

Questionamos, entretanto, se tais resultados eram realmente alcançados. A professora determinava as atividades e os alunos as realizavam-nas com envolvimento pessoal que variava muito, pois ao invés de um clima lúdico, prazeroso, que fizesse uso da experiência de vida dos alunos conforme estabelecia a proposta do Projeto TEIA, o que prevaleceu foi a técnica, a repressão de muitos comportamentos espontâneos dos alunos. Tal fato pode ser comprovado nas falas das crianças que foram apresentadas anteriormente e em nossas notas de campo:

[...] Como de costume a professora da oficina de reforço solicita que as crianças **peguem os cadernos e façam tarefas de cópias do livro didático**. Tranquilamente e em silêncio a turma realiza as atividades, enquanto a professora passa de carteira em carteira auxiliando os alunos. Na medida em que as crianças terminavam as tarefas logo se levantavam para mostrar à professora e ver se estava tudo correto, porém, elas eram advertidas pela mesma que os mandava sentar. **Um aluno mostrou a professora um desenho que ele havia feito em seu caderno, e logo a docente perguntou: “Foi criado ou copiado?”.** O aluno respondeu: **“Tia não faço plágio!”**. Diante desta situação achei interessante a maturidade do aluno ao responder para a professora que aquilo era resultado da sua criatividade. Com o passar dos dias percebi que **esta oficina se restringia apenas a reprodução de tarefas de matemática, leitura e escrita do “ensino regular”, sem avançar para outras atividades e dinâmicas**. Em meio a observação da aula notei um fato interessante, que muitas vezes se repetiu. **Sempre que alguma criança se virava para o lado para conversar com outra ou quando algum aluno tentava ajudar o colega na realização das tarefas a professora os advertia dizendo: “Cuida do seu porque dos colegas cuida eu, é pra isso que sou paga!”**. Neste mesmo dia outra situação intrigante ocorreu. Uma aluna ao solicitar algo para a professora chama-lhe de Tia, logo após com um semblante de medo reformula sua fala e a chama de “Professora”. Percebi que parecia haver uma **exigência de disciplina** quanto à essa questão, pois **os alunos demonstravam sempre se relacionarem com a professora de forma respeitosa e sem muita intimidade**. É possível perceber que na maioria dos dias o andamento da aula é tranqüilo, silencioso e sem movimentação, fato este talvez ocorrido devido ao cansaço resultante da ampliada jornada escolar. (Nota de campo número 15, 27/10/2010, grifos nossos.)

Creemos que a oficina de reforço e todas as outras não deveriam ser ministradas de forma mecânica, repetitivas e repressora, tal como percebemos em nossas observações, mas poderiam explorar a criatividade, o dinamismo e o entusiasmo dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizado mais significativo e prazeroso.

Jesus (2008) aponta que o uso do lúdico e de brincadeiras faz com que as crianças possam desenvolver suas habilidades e criatividade, possibilitando um

desenvolvimento da inteligência e a construção da autonomia e individualidade, levando o aluno a descobrir sua própria identidade, passando a se conhecer melhor e aprendendo a se relacionar com o outro, preparando-se para viver em uma sociedade.

Para a autora, manter as crianças dentro de sala de aula realizando atividades desgastantes,

[...] É praticar um processo de aprendizagem mecânico, em que cada criança treina e decora os conteúdos aplicados, não assegurando uma qualidade de aquisição do conhecimento. Se substituídos os exercícios de repetição por brincadeiras, estaremos oferecendo às crianças uma situação de construção através da criatividade, da percepção, da observação, da análise e do significado, pois ao criar a criança dá sentido às suas ações. (JESUS, p. 250)

Desta forma, torna-se fundamental que o professor utilize os recursos disponíveis em sua realidade e desenvolva atividades que proporcionem aos seus alunos construções cognitivas, criando situações que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Jesus (2008) reforça, portanto, que o lúdico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas para que este processo obtenha sucesso não se pode esquecer que a criança precisa estar em condições físicas e emocionais saudáveis, pois a ludicidade somente acontece se as crianças apresentam boas condições interiores. Para a autora não se produz a ludicidade quando uma criança está com fome, dor, cansaço físico ou qualquer problema de caráter emocional.

De acordo com Luckesi (2000), trabalhar um conteúdo de maneira lúdica é essencial para que o ser humano consiga atingir o conhecimento de uma forma mais significativa.

Ao falarmos sobre lúdico, Jesus (2008) aponta que a relação que geralmente as pessoas fazem é que fazendo uso dele não se trabalha de forma comprometida, pois lúdico seria igual exclusivamente a brincar. Segundo a autora, o lúdico não deixa de ser brincadeira, porém a criança produz conhecimento brincando, ao invés de sentada em um banco escolar decorando conceitos e teorias. A esse respeito, Jesus (2008) considera ainda que toda criança pode brincar e aprender quando se encontra em um contexto em que o lúdico é valorizado.

Desta forma, compreendemos que toda atividade lúdica deve ser vivenciada, por professor e alunos para que os objetivos sejam atingidos. Neste sentido, Luckesi (2000, p. 3) assinala que,

[...] Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar esta experiência. É uma atividade onde o sujeito entrega-se a experiência sem restrições mentais, de qualquer tipo, especialmente as mentais, que, usualmente, tem por base juízos pré-concebidos sobre as coisas e práticas humanas.

Portanto, a escola que desenvolve uma proposta de educação em tempo integral poderia oportunizar um cuidado especial com este momento de aprendizagem dos alunos, acolhendo-os, conhecendo-os melhor e abordando o conhecimento de maneira mais individualizada e lúdica, tal como prevêem as propostas organizadas especificamente para este tipo de projeto. Desta maneira, ao associar o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem, o educador pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e poderá transformar a rotina escolar, abandonando a rigidez e a inflexibilidade, levando em consideração as crianças e tornando o trabalho educativo significativo para os alunos.

### ***Oficina de animação***

Com relação à oficina de animação os alunos entrevistados relataram que desenvolviam atividades de pintura, desenho, brincadeiras, organização de apresentações na escola, atividades no laboratório de informática, confecção de filmes, contação de piadas e criação de materiais como massinha de modelar para serem utilizadas durante as aulas.

**Imagem 3 – Alunos apresentando teatro de fantoche durante a oficina de animação**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.



**Imagem 4 – Alunos e professor durante a construção do filme de animação a Aranha Pernetá**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

O objetivo desta oficina era o de desenvolver o potencial criativo das crianças, sua expressão oral, concentração, coordenação motora, capacidade de levantar hipóteses, estimular a imaginação, ensinar e incentivar o uso do computador e suas ferramentas, trabalhar e cultivar atitudes e valores morais (respeito, solidariedade, amizade, tolerância, etc), valorizar as Artes Visuais e a Arte Literária.

Em nossas observações verificamos que a oficina de animação produziu no ano de 2010 dois vídeos, o primeiro foi a “A Aranha Pernetá” voltado para crianças de 6 a 9 anos, com aproximadamente 16 minutos de duração e levou em média três meses para elaboração, montagem e conclusão; já o segundo vídeo foi denominado “Zumbi dos Palmares”, uma animação pensada para crianças de 9 a 11 anos, elaborada e concluída em quatro meses. Detectamos ainda que as animações realizadas nesta oficina foram produzidas por meio da ferramenta Windows Movie Maker, as imagens e vídeos a partir de uma máquina fotográfica digital de 6.0 Mega Pixels e os sons capturados através da ferramenta Audacity. Os personagens dos desenhos foram confeccionados com materiais recicláveis e os alunos participavam de toda elaboração, produção e conclusão dos desenhos, inclusive no momento de inserir os vídeos, vozes e imagens no computador.

Uma maior qualidade do ensino parece estar relacionado a um trabalho em que o educador problematize situações em sala de aula, e sempre que possível, aproxime as



vivências dos alunos com os conteúdos escolares. Desta forma, a oficina de animação surgiu como uma possibilidade de se trabalhar diversos assuntos e conteúdos dentro de uma dinâmica lúdica e envolvente, ao unir linguagens artísticas, tais como a literatura, as artes visuais, a música e a mídia no processo de construção do conhecimento.

Através de nossas observações percebemos que o processo avaliativo da oficina de animação deu-se durante toda construção das atividades, por meio de diálogos entre professor e aluno; cada cena idealizada e filmada foi socializada com os alunos, para posterior reflexão e transposição para a realidade cotidiana dos mesmos. O que comprova a importância dos professores utilizarem diferentes atividades para tornarem o trabalho mais significativo para as crianças.

A esse respeito, Lugli e Alves (2009, p. 482) enfatizam que na “atualidade a tecnologia e a mídia convocam os educadores a repensar a atitude pedagógica tradicional e abrirem possibilidades para uma nova abordagem do ensino na sala de aula, capaz de favorecer atitudes de utilização e interpretação crítica dos seus produtos”.

Entendemos que a utilização consciente do uso destas tecnologias se faz necessário dentro da escola, e os professores têm possibilidade de mediar uma reflexão sobre tais meios de informação e comunicação e contribuir para a formação de um leitor crítico, veiculando a leitura de imagens e a uma produção dinâmica e estimulante diante da realidade tecnológica atual existente na sociedade. Neste sentido, oficinas como a de animação realizada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos podem ser instrumentos valiosos para o trabalho educativo.

Lugli e Alves (2009) destacam que a cultura de massa, as mídias e a tecnologia podem ser grandes aliadas no processo educacional aproveitando o conhecimento que eles propiciam na realidade dos alunos, aliadas à leitura de mundo, à reflexão e à construção de um olhar crítico. Desta forma é de extrema importância que a escola desenvolva uma educação de qualidade social, que seja capaz de educar o olhar, a sensibilidade, produzir conhecimentos e possibilitar a emancipação do aluno.

Para Vieira (2008) as oficinas de animação são uma forma de expressão artística, onde o aluno pode expressar seus sentimentos e reafirmar sua identidade. Desta forma, as artes estimulam o desenvolvimento de habilidades pessoais. A produção de animação na escola pode unir a valorização da expressão individual, a força do trabalho em grupo, da socialização aos temas de cunho educativo visando à formação do cidadão, elementos imprescindíveis numa proposta que visa a educação integral dos educandos.

Vieira (2008) mostra que a oficina de animação só contribui com a formação das crianças caso seja contextualizada a escola na sociedade da informação e do conhecimento. Para tanto o docente é chamado a levar os alunos a refletirem sobre o poder da mídia na subjetivação do sujeito e a posição da escola frente a estes aspectos. Desta maneira, a utilização de tal metodologia no processo educativo não se baseará na transmissão de informação ou na repetição do que já foi feito, mas sim no aprender a pensar, a aprender e a fazer.

### ***Oficina de dança***

Ao analisarmos a oficina de dança constatamos que os alunos entrevistados relataram que realizavam atividades com movimentos corporais relacionados a diferentes tipos de músicas e ritmos, apresentações de dança e teatro, exercícios de ginástica, massagens para relaxamento corporal e diversas brincadeiras. Logo abaixo apresentamos imagens que exemplificam atividades que eram realizadas nesta oficina:

**Imagem 5 – Alunos realizando atividade de expressão corporal durante a oficina de dança**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

**Imagem 6 – Alunos realizando exercícios de alongamento durante a oficina de dança**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

Devido ao caráter processual, construtivo e criativo que a oficina de dança exige acreditamos que os diversos materiais e o espaço destinado a essas aulas na Escola Municipal Tempo dos Sonhos permitiu à professora e aos alunos a utilização de recursos didáticos variados, proporcionando assim combinações estéticas e produções artísticas em coerência com as abordagens sugeridas pela proposta do Projeto TEIA.

Avaliando o cotidiano da oficina de dança constatamos que as atividades iam ao encontro dos objetivos propostos pela professora, uma vez que, suas aulas exploravam de forma lúdica os movimentos corporais e os variados ritmos musicais. Foi possível perceber que esta oficina propiciava ao aluno o desenvolvimento de sua sensibilidade, o despertar de potencialidades criativas e o respeito às especificidades de cada aluno. A seguir, apresentamos uma nota de campo que demonstra o quanto esta oficina era significativa e prazerosa para as crianças:

[...] A professora iniciou a aula com atividades de aquecimento envolvendo movimentos de caminhar, correr, chutar e engatinhar. Depois realizaram a brincadeira de saltar sobre os colchonetes toda vez que a professora falasse a palavra “já”. Aos poucos a docente acrescentou novos movimentos na brincadeira tais como: parar em posição de avião, parar sobre um pé só, parar sentado, etc. Em seguida os alunos fizeram atividades de rolamento sobre os colchonetes, exercícios de alongamento, flexão e extensão dos membros superiores

e inferiores; exercícios de abdominal e brincadeiras de pique-pega. **Percebi que os alunos estavam muito felizes e todos participavam prazerosamente das atividades. Detectei também que a professora era muito atenciosa e carinhosa com os alunos.** Após os exercícios de aquecimento as crianças ensaiaram a peça de teatro que eles iriam apresentar sobre o dia da “Consciência Negra”. O teatro representava a compra de escravos para o trabalho na fazenda das pessoas brancas. Havia uma mistura de dança em meio às falas da peça teatral. **As crianças pareciam de divertir bastante. Pude perceber que, assim como as meninas, os meninos também gostam da dança,** porém eles são mais agitados e impacientes, e ficam brincando entre si em meio a execução das atividades. Após o ensaio do teatro a professora escolheu juntamente com as crianças a música “O Cravo Brigou com a Rosa” para posterior apresentação no dia da família na escola. **Por saber que haveria uma nova apresentação, a euforia entre os alunos tornou-se grande, pois para eles estes momentos eram algo muito significativo.** A esse respeito uma das crianças chegou até comentar: “É bom a gente apresenta, porque daí a escola vê que a gente é artista...e a gente ainda vai no Programa do Faustão um dia!”. Em meio à aula a docente pediu que as crianças se assentassem e observassem o ensaio realizado em duplas (sendo apresentado uma dupla de cada vez). O intuito da professora era conseguir a atenção da turma e fazer com que eles diagnosticassem possíveis falhas durante a dança, para posterior correção. Durante esta atividade verifiquei que enquanto os alunos observavam os outros se apresentarem alguns riam zombando do colega e faziam críticas. Diante desta situação, a professora interviu chamando à atenção dos discentes para a necessidade de respeitarem uns aos outros. Outro fato interessante nesta aula foi que uma aluna fez a comparação da música com a sua realidade de vida. Segundo ela, toda vez que seus pais brigam, seu pai sai ferido e sua mãe despedaçada. Para que a oficina não ficasse monótona a professora passou a ensaiar outra música escolhida por ela (“Pirulito que bate-bate” no ritmo de dança árabe). Nesta hora **percebi que independente dos ritmos escolhidos as crianças adoram a aula e todos participam.** Em um momento posterior, a professora parou com os ensaios e realizou a brincadeira da estátua (a docente colocava várias músicas e quando parava a canção os alunos tinham que parar os movimentos e imitar estátuas). A turma me convidou para brincar e foi muito divertido. Pude ter um contato mais próximo à eles, e os mesmos interagiram comigo tranquilamente. Ali, em meio a brincadeira pareciam não mais me ver como pesquisadora, mas como uma pessoa igual a eles que dança, ri e se diverte. **Adorei a alegria, o envolvimento e a descontração do grupo.** Logo após esta brincadeira foram realizados exercícios de relaxamento (os alunos deitaram-se no chão e receberam massagens nas costas). Alguns insistiram para que eu recebesse a massagem feita por eles e eu aceitei. Eles ficaram muito contentes por me verem interagindo com o grupo. Esta aproximação estabelecida pelo contato (massagem) serviu para criar um vínculo de proximidade dos alunos comigo. Após este contato, as crianças começaram me abraçar e demonstrar carinho. Os laços de relacionamento se expandiram e eles me viram fazendo parte do grupo. Neste dia, ao final da aula, uma aluna muito humilde, tímida e calada desenhou um coração no quadro e escreveu dentro da figura o seu nome e o meu. Com um sorriso olhou para mim, na tentativa de expressar a sua alegria devido ao meu ato de proximidade para com o grupo. Por conhecer um pouco da história desta aluna, tal atitude me emocionou, pois tratava-se de uma criança que pouco demonstrava seus sentimentos na escola devido a dura realidade que vivencia em casa.

A compreensão dos fatos citados acima e as relações que podem ser estabelecidas entre eles, aliadas às práticas docentes, torna a oficina de dança um conteúdo importante e indispensável à formação humana, pois alia o conhecimento de Artes a um ensino que preza condutas e valores mais democráticos, baseados no multiculturalismo, nas questões sociais, no gênero, na etnia, no respeito à cultura local e universal, valorizando assim os diversos saberes populares e eruditos.

Confirmamos ainda a importância da oficina de dança por apresentar relevância social e cultural assim como sua contribuição para uma formação intelectual e de habilidades comuns requeridas no dia a dia das pessoas (capacidade de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, etc.) e a possibilidade de se estabelecer conexões interdisciplinares e contextualizações a partir da realidade dos mesmos.

Segundo Silva (2011), pensar a dança como Arte e educação é pensar também no desenvolvimento integral do educando. Para a autora os processos criativos possibilitam o desenvolvimento da imaginação, da percepção, da atenção, da memória, elementos importantes para os processos de aquisição do conhecimento. Dessa maneira, de acordo com Silva (2011), o educando pode vivenciar diversas experiências de aprendizagem e desenvolver suas potencialidades.

Mais especificamente sobre as Artes na educação, Barbosa (2002), aponta sua importância no currículo educacional, uma vez que, enquanto linguagem que acentua os sentidos transmite significados que não podem ser compreendidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem. Assim, tal como esclarece Barbosa (2002), a contribuição da Arte no desenvolvimento do indivíduo também é apontada por Eisner (2002, p. 92) que esclarece:

[...] O que a Arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo, para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção, para tolerar as ambigüidades enigmáticas da Arte.

Nesse sentido, entendemos que a dança, as artes permitem ao aluno expressar sua imaginação, emoção e criatividade, experimentando, criando, recriando,

improvisando e aprendendo a interagir e se comunicar em diversas situações. Silva (2011) destaca ainda que a dança é uma Arte que se apropria tanto das expressões do indivíduo quanto do seu corpo e de suas diversas maneiras de se relacionar com o mundo. Assim, para essa autora, o indivíduo, na dança, é visto como um ser integral.

Com esse pensamento, as oficinas de dança realizadas em escolas que desenvolvam propostas de Educação em Tempo Integral podem ter como objetivo ampliar o conhecimento dos educandos, distanciando-se de uma visão utilitária, mecanicista e assistencialista da educação. Ressaltamos que a observação dos movimentos corporais dos erros dos alunos e correção de movimentos para aperfeiçoamento técnico (conforme situação destacada na Nota de Campo anteriormente citada) quando são realizadas de maneira meramente técnica, podem ser considerados como um entrave e retrocesso no processo educacional.

Ao observarmos atentamente a oficina de dança realizada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos verificamos que tanto nas aulas, quanto nas apresentações nos diversos eventos, que a proposta pedagógica desta oficina era muito importante para os alunos, pois exploravam os movimentos corporais, o espaço, o tempo, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de expressão e comunicação do corpo. Às crianças foi propiciada a assimilação de conteúdos elementares da dança, aliada a preocupação com as possibilidades e limitações de cada aluno. Assim, cremos que a experiência desenvolvida na escola investigada cumpriu com o seu propósito de ampliação do conhecimento e reflexão sobre a prática.

### ***Oficina de música***

Já com relação à oficina de música constatamos que os alunos destacaram que desenvolviam atividades de manuseio de instrumentos musicais de percussão e violão, aulas de canto, preparação e realização de apresentações musicais, desenvolvimento de brincadeiras livres e escolhidas pelas crianças e até mesmo momentos destinados ao descanso<sup>31</sup> (dormir) para aqueles que se encontravam cansados por terem acordado cedo para ir à escola.

---

<sup>31</sup> Os alunos sempre que se sentiam cansados ou com sono solicitavam em meio a aula a permissão do professor para que eles pudessem pegar o colchonete, colocar em um canto da sala e dormir. Durante nossas observações este fato foi presenciado em vários momentos nas oficinas de música, reforço e recreação.



**Imagem 7 – Alunos ensaiando durante a oficina de música para a apresentação de Natal**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

**Imagem 8 – Alunos tocando os instrumentos de percussão durante a oficina de música**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

Sobre as músicas que eram trabalhadas nesta oficina percebemos que tratavam-se de cantigas escolhidas pela professora e em sua maioria de cunho religioso, ocorrência esta que nos chama a atenção devido ao fato deste viés religioso ser estabelecido em escolas públicas, sendo que estas deveriam ser laicas. É importante destacarmos ainda que nestas oficinas também eram abordadas músicas clássicas do repertório infantil como: Alecrim dourado, O cravo brigou com a rosa, Pirulito que bate-bate, Terezinha de Jesus, A barata diz que tem, A canoa virou, Atirei o pau no gato, Cai cai balão, Capelinha de melão, Fui no Itororó, Se esta rua fosse minha, O sapo não lava o pé, Samba lelê, Peixe vivo, etc. Notamos em nossas observações que os alunos gostavam tanto das músicas religiosas quanto das infantis, porém em alguns momentos a preferência das crianças eram as canções ligadas a religião. Estas ocasiões pareciam ser instantes significativos para as crianças, como nos mostra a Nota de Campo:

[...] Durante a oficina de música as alunas disseram: “Tia chega dessas músicas, toca música que a gente gosta, toca música da igreja para a gente poder cantar”. A professora acatou a sugestão e as alunas cantaram de forma belíssima, um louvor a Deus. As crianças colocaram a mão sobre o peito, fecharam os olhos e cantaram a música “Jesus deixou a sua glória”. Foi um momento emocionante na oficina, parecia que as crianças estavam conversando com Deus e colocando diante Dele os seus sofrimentos. Neste instante uma das alunas se emocionou e chegou a chorar. A letra da canção dizia que “o dia de amanhã seria melhor e não haveria lágrimas e sofrimento”. Percebi que se tratava de um momento significativo para as crianças, onde elas abriam os seus corações e expunham os seus sentimentos, no sentido de diminuir os problemas vivenciados no cotidiano. Parecia que para elas a canção trazia esperança de que dias melhores viriam e suas vidas iriam mudar.  
(Nota de campo número 08, 22/10/2010.)

Durante a pesquisa percebemos que o dia a dia da oficina de música era sempre igual. Geralmente a professora imprimia letras de músicas e trazia uma cópia para cada criança para que elas pudessem cantar e paralelamente a professora pudesse acompanhá-las tocando violão. Já em outros momentos ela alternava a aula tentando ensinar aos alunos como manusear o instrumento (violão), porém tal tentativa era quase sempre sem sucesso devido ao fato de haverem apenas 2 violões para serem compartilhados entre os alunos. Esta situação às vezes tornava o trabalho monótono e desinteressante para as crianças, conforme registramos na Nota de Campo:



[...] Neste dia como de costume a professora distribuiu os 2 violões que haviam para que as crianças pudessem aprender as principais técnicas de como tocar o instrumento. **Duas alunas, escolhidas pela professora, aprendiam como segurar o violão e quais eram as notas musicais, já as demais crianças, sem nada para fazer, acompanhavam a aula olhando de longe. Posteriormente, na tentativa de melhorar a aula a professora entregou para as alunas que não estavam participando uma apostila sobre técnicas para violão, porém, a docente se esqueceu que nem todos os alunos sabiam ler.** Diante de tal situação as crianças pediram que eu as auxiliassem na leitura do material, e assim fizemos juntos tal atividade. Cada aluno, de acordo com suas limitações, foi lendo um trecho do texto com meu auxílio. Neste momento, mais do que discutir sobre as técnicas musicais, dei prioridade para explorar as dificuldades dos alunos para com a leitura. Durante a oficina, a todo instante, a professora olhava o que eu estava fazendo com os alunos, no intuito de demonstrar estar interagindo comigo. **Pude perceber que o fato de ter pouco material realmente afeta o desenvolvimento das atividades, pois muitas crianças ficam impacientes por estarem apenas observando, sem ter nada para fazer, por isso buscam alternativas para passar o tempo, como brincar ou dormir.** Neste dia, a minha participação auxiliando os alunos na leitura modificou a rotina da aula. As crianças pareciam estar mais envolvidas, uma vez que, na medida em que elas iam lendo sobre as técnicas, elas procuravam demonstrar na prática, através de simples gestos (mímicas). Em meio à aula, as duas alunas que estavam realizando atividades com a professora, aos poucos passaram a se interessar pela leitura que eu e os demais alunos estávamos desempenhando. **Neste momento, mesmo observando-as de longe, percebi que elas a aula se desinteressaram do que faziam, o que fez com que elas dissessem para a professora que estavam cansadas e que preferiam ir até mim para fazer leitura. Parecia que elas estavam sugerindo à professora algo que era nítido: deveria haver um rodízio entre as crianças durante as atividades para que a oficina não se tornasse desmotivante e sem interesse para os alunos.** Pude perceber que o simples fato das crianças se sentirem úteis (através da leitura) modificou o ambiente da oficina, pois a aula parecia ter se tornado mais significativa. Além disso, os alunos se aproximaram mais de mim, demonstrando esperar que eu os auxiliasse a mudar a rotina da oficina. Ao final da oficina a professora me agradeceu a ajuda e disse que havia sido muito bom porque os alunos que não ficam com os violões não tem paciência de esperar a sua vez.

(Nota de campo número 22, 12/11/2010, grifos nossos.)

Apesar das preocupações da escola em atender às necessidades dos alunos, podemos perceber que a prática quando envolve a música ainda é deficiente e precisa ser analisada e mudada constantemente. Considerando a Nota de Campo supracitada percebemos que a música foi incluída na prática escolar, mas infelizmente representando tendências e enfoques tradicionais. Segundo Penna (1994, p. 23),

[...] Os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de Música residem no fato de que tais metodologias pressupõem uma familiarização prévia com a linguagem musical, sendo por isso, muitas vezes ineficientes. Como poderão, então, ser adequadas a

clientelas ainda mais carentes – comparando-se o aluno que tem condições de acesso a uma escola especializada com aquele de uma escola pública?

Figueiredo (2005) assinala que embora algumas escolas já possuam experiência de inclusão da Música em seu currículo, a maioria das experiências está ligada apenas ao entretenimento ou para marcar rotinas e datas comemorativas. Dessa forma, acreditamos que a oficina de música deveria ter explícita em sua proposta a consciência de seu papel na cultura escolar, visando contribuir para a ampliação do universo sonoro do aluno, incorporando músicas de diferentes formas e épocas.

Para que a aprendizagem da Música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.77).

De acordo com Coutinho e Carvalho (2010) trata-se de não fazer dessa proposta curricular uma prescrição para a prática institucional, com conteúdos e normas rígidas, porém, as autoras ressaltam que se faz necessário a contínua reflexão sobre o papel da música na formação dos alunos e, para isso, a participação do professor é fundamental. Coutinho e Carvalho (2010, p. 11) apontam que “os programas que envolvem música na escola devem ser compatíveis com a realidade da instituição, contudo o professor tem o papel de observar, questionar, analisar, opinar e avaliar constantemente os resultados com o objetivo de promover as mudanças necessárias para a manutenção de uma educação com qualidade”.

Herculano (2009, p. 9) destaca que com essa visão a escola passa a ser um espaço onde os alunos poderão ter oportunidades de,

[...] conhecer a Música diferente dos padrões incentivados pela mídia. O professor terá a tarefa de transformar os ouvintes massificados em ouvintes críticos, será responsável por auxiliar os alunos a construir um juízo crítico na formação do ouvinte, assim como na formação dos consumidores culturais autônomos, que desenvolvem seus próprios gostos em relação à Música de forma a superar a preferência massificada.

Neste sentido, a música não deve ser vista somente como entretenimento, mas como auxílio no desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional da criança. Herculano (2009) destaca que além de ser prazerosa, ela deve provocar estímulos, desinibir, propiciar a socialização e sempre é possível emocionar os ouvintes. Para o autor, a música tem significado positivo e estimulante para as capacidades das crianças e desta forma alerta para a necessidade de mudarmos a visão sobre a participação da música na educação.

Com isso, Herculano (2009) enfatiza que não basta cantar para os alunos, se a música for inserida dentro do contexto escolar com seriedade é necessário ter um espaço na escola direcionado ao ensino e aprendizagem musical, não com o objetivo de valorizar somente a técnica e formar músicos ou instrumentistas, mas busca-se formar cidadãos sensíveis, capazes de compreender, experimentar e fazer da música uma influência positiva em suas vidas.

Com base nessas análises acreditamos que a Música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio e a criatividade, por isso, deve ser explorada nas propostas de Educação em Tempo Integral, uma vez que a expressão musical desempenha importante papel na vida de toda criança, pois ao mesmo tempo em que desenvolve a criatividade, desperta a consciência rítmica e estética. Para tanto, cremos que é necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar situações de aprendizagem que dêem condições às crianças de construir conhecimento sobre música.

### ***Oficina de recreação***

Com relação à caracterização da oficina de recreação os alunos entrevistados relataram que nesta oficina eles brincavam, dormiam quando estavam cansados, assistiam filmes, realizavam atividades no laboratório de informática, ouviam músicas, faziam leituras de gibis e livros e faziam cópias de textos como forma de punição quando a professora os castigava por mau comportamento, situação esta que comprova a forte visão conservadora de ensino tradicional.

**Imagem 9 – Alunos brincando com jogos de tabuleiro e futebol de botão durante a oficina de recreação**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

**Imagem 10 – Alunos realizando brincadeira livre durante a oficina de recreação**



Fonte: Fotografia produzida pela Escola, sem data.

Conforme a proposta do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) realizado na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, a oficina de recreação tinha como finalidade proporcionar ao aluno um momento de relaxamento físico e mental, porém, acreditamos que para que tal objetivo fosse alcançado seria necessário um planejamento pedagógico mais sistematizado para melhor organizar, orientar e operacionalizar as atividades a serem desenvolvidas na aula, além de ser necessário uma constante intervenção e interação do professor durante as atividades a serem realizadas, quesitos estes não constatados durante as observações que realizamos:

[...] As 9:00h os alunos encaminharam-se para o quiosque acompanhados pela professora recreadora. **Chegando lá a mesma deixa a turma à vontade para escolher o que cada aluno queriam fazer. Não havia nenhum tipo de material (brinquedo, bola, corda, etc.) para ser usado pelas crianças neste momento, sendo assim, o jeito foi improvisar. Os alunos corriam, subiam nas paredes do quiosque e brincavam de pique-pegas. Algumas crianças brincam, outras ficam sentadas, aparentando não gostar de ficar sem ter nada para fazer. A recreadora parece não se envolver na brincadeira das crianças, restringindo-se a ficar sentada, observando as crianças de longe, sem intervir.** Sentindo as crianças sem direcionamento, pensei a importância de um professor especializado para este tipo de oficina. Penso que o fato da professora desta oficina ser formada em Pedagogia não justifica o seu distanciamento nas brincadeiras da turma, contudo, a falta de formação específica do docente, pode influenciar neste tipo de situação. Em meio as observações destas aulas logo detectei que isso era algo que precisava ser repensado pela escola durante a contratação dos profissionais, haja vista que são poucos os momentos que as crianças tem para fazer atividades que explorem o desenvolvimento físico, motor, etc., havendo assim a necessidade de serem melhor estruturados. Analisando outro momento da oficina percebi que as crianças mudaram de brincadeira, trocando o “pique-pegas” pela “cabra-cega”. Elas riam, gritavam e se divertiam parecendo gostar desse momento. **Constrangida com minhas observações a professora veio conversar comigo e relatar como era o Projeto, na tentativa de justificar a sua dinâmica de atividades. Durante nossa conversa a mesma destacou que “quem vê por fora” acha que o serviço dela é o mais fácil, mas segundo ela é o mais difícil porque tem que entreter as crianças com a recreação e ao mesmo tempo estimular o desenvolvimento psicológico, além de fazê-los dormir durante o horário do almoço.** Relatou ainda que cada semana ela traz algo novo: filmes, gibis, livros de literatura, etc. A recreadora em meio a este momento de desabafo destacou como dificuldades: desenvolver hábitos higiênicos e sociais, a questão da indisciplina e a diversidade de comportamentos que os alunos possuem. Fomos dialogando, ela apresentou suas dificuldades e ao mesmo tempo eu também relatei as minhas enquanto atuava em um projeto de Educação em Tempo Integral em outra escola. Durante nossa conversa a recreadora enfatizou que o Projeto é voltado para a família, pois a maioria dos alunos são irmãos ou primos. Destacou também que acredita que o bom do Projeto é que ele visa à qualidade e não a quantidade. Nossa conversa se estendeu pelos corredores enquanto ela

ia conduzindo os alunos para a sala de aula, pois o horário estava acabando. Despedimos-nos e a recreadora disse que aos poucos eu iria conhecer e entender muitas coisas nestes dias que eu passarei na escola.  
(Nota de campo número 32, 26/11/2010, grifos nossos.)

Constatamos que os momentos de brincadeira, ricos de possibilidades e que poderiam ser explorados pela professora, não eram aproveitados como poderiam. A docente, mesmo percebendo a ocorrência das situações lúdicas vividas pelas crianças, não participava delas, mantendo-se à distância.

Conforme foi apresentado na Nota de Campo 32 não havia a preocupação da docente para com a organização de suas aulas. Situação esta observada por nós e que se repetia diariamente quando a professora levava os alunos para o quiosque ou os deixava em sala brincando livremente sem intervir ou propor alguma atividade. O que fez com que notássemos a presença desta docente como mera fiscalizadora dos alunos durante o período destinado a recreação, deixando de explorar elementos importantes que poderiam ser desenvolvidos durante as brincadeiras livres ou direcionadas.

Refletindo sobre esta experiência, acreditamos que a escola que desenvolve propostas de Educação em Tempo Integral não deve esquecer que a criança, um sujeito muito importante no processo, adora brincar. Assim, as brincadeiras livres ou direcionadas podem ser a base das atividades escolares diárias, pois através das brincadeiras elas conhecem o mundo em que vivem e aprendem coisas importantes para a vida. Além disso, Marques et al. (2009) aponta que ao explorar o universo das brincadeiras a criança aprende com seus pares e estimula a criatividade e socialização, o que faz com que ela passe a apropriar-se, reinventar e reproduzir ludicamente o mundo que a rodeia, permitindo exorcizar medos, construir fantasias e representar o cotidiano, ajudando-a a lidar com experiências negativa. S

Brougère (2004, p. 98) adverte-nos que a brincadeira, atividade fundamental da infância, é um processo cultural, de relações e aprendizagens entre as pessoas:

[...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. [...] a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas.

A esse respeito Jesus (2008) sinaliza que as brincadeiras e os jogos possibilitam um desenvolvimento da inteligência nas crianças, além de dar a elas a possibilidade de construir autonomia e individualidade e com isso descobrirem sua própria identidade, passando a se conhecer e aprendendo a se relacionar com o outro, preparando-se para viver em uma sociedade.

Jesus (2008) destaca que o professor ao proporcionar atividades que explorem as brincadeiras estará oferecendo às crianças uma situação de construção por meio da criatividade, da percepção, da observação, da análise e dos significados, pois ao criar a criança dá sentido às suas ações.

Segundo Friedmann (2006), o brincar espontâneo ou direcionado incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais do desenvolvimento e de diversas aprendizagens nas crianças. Os professores que dão destaque às brincadeiras atuam como parceiros na construção da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas.

O brincar é fundamental ao desenvolvimento da criança, pois para Macedo (2005) ele possibilita também, uma oportunidade de aprendizagem.

[...] A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode-se também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos e pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais. (p. 15)

Neste sentido cremos que a oficina de recreação, desde que planejada e bem organizada, torna-se importante, pois a brincadeira é uma fonte de lazer e conhecimento que constrói significados imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças.

A partir da caracterização das 5 oficinas mencionadas acima (reforço, animação, música, dança e recreação) compactuamos com Coelho (1999) a idéia de que a estruturação do currículo, visando à formação integral dos alunos, deve considerar as realidades vividas pelos sujeitos e deve ser trabalhado nos interstícios do já conhecido e vivenciado pelo aluno. Essa relação possibilita uma abordagem qualitativa e interdisciplinar da educação, na medida em que funde conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos, culturais, de saúde, do mundo do trabalho, os quais promovem um aprender expandido. Dessa maneira, podemos compreender que a educação não deve ser entendida como um amontoado de conteúdos formalizados e categorizados como científicos, mas sim como algo significativo e essencial à sua formação integral.

### 4.3 - Concepções dos sujeitos sobre o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA)

As entrevistas e toda riqueza interativa da discussão promovida com alunos, professores e coordenadores tornam-se a partir deste momento foco de análise em nossa pesquisa, visando caracterizar a concepção que estes atores envolvidos têm a respeito da proposta de educação em tempo integral desenvolvida na Escola Municipal Tempo dos Sonhos. Faz-se necessário ressaltarmos que no intuito de preservarmos a identidade dos sujeitos, os nomes apresentados na apreciação de dados foram substituídos por siglas.

#### OS ALUNOS

As crianças entrevistadas podem ser caracterizadas economicamente como sendo de classe pobre (quesito necessário para participar do Projeto TEIA, haja vista que os alunos foram escolhidos de acordo um levantamento sócio-econômico<sup>32</sup> e não com base em questões relacionadas à aprendizagem). Todas estas crianças eram moradoras do bairro Morumbi e participantes do Projeto de Educação em Tempo Integral desde seu início no ano de 2009. As respostas destas entrevistas foram muito ricas e diversificadas, sendo analisadas a seguir.

---

<sup>32</sup> O instrumento utilizado pela escola investigada para selecionar os alunos que fariam parte do Projeto TEIA encontram-se no quadro logo abaixo. A instituição realizou um levantamento\* social com as seguintes questões:

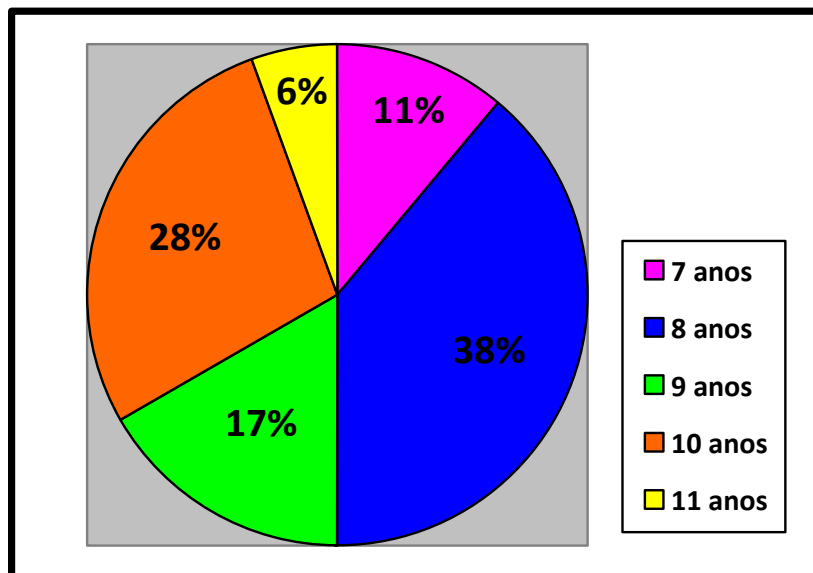
- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Quantas pessoas moram em sua casa?</li><li>2) Quantos adultos e quantas crianças moram em sua casa?</li><li>3) Qual é a renda familiar? ( ) até R\$450,00 ( ) R\$700,00 ( ) 900,00 ou ( ) outras</li><li>4) Caso os pais e ou responsáveis trabalham fora, quem cuida dessas crianças?</li><li>5) Seu filho ou filha já foi atendido pelo Conselho Tutelar? ( ) Sim ( ) Não Caso a resposta seja positiva, por qual motivo?</li><li>6) Você considera que a alimentação em sua casa é adequada? Se não for o que falta?</li><li>7) Você gostaria que seu filho permanecesse na escola em Tempo Integral? ( ) Sim ( ) Não</li><li>8) Seu filho já foi reprovado? ( ) Não ( ) Sim, 1 vez ( ) Sim, 2 vezes</li><li>9) O seu filho faz uso de medicamento controlado? ( ) Sim ( ) Não</li></ol> |
|--|

\*É importante destacarmos que inicialmente a escola fez um levantamento dos alunos tidos como “problemáticos” (aqueles que eram acompanhados pelo Conselho Tutelar, ou que não tinham alimentação adequada em casa ou que apresentavam dificuldade de aprendizagem). Em seguida, a partir deste levantamento foi realizada uma nova pesquisa entre esses alunos para identificar quais destes eram os que “necessitavam mais” de ajuda e a partir daí constituíram-se as turmas.



Inicialmente apresentamos a caracterização da faixa etária dos alunos envolvidos nas entrevistas:

**Gráfico 1: Percentual referente a idade dos alunos entrevistados**

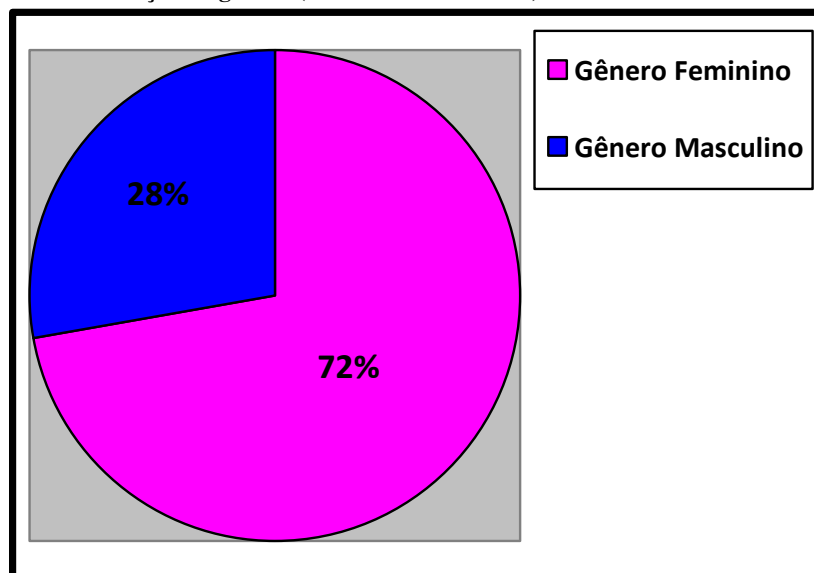


Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Conforme nos mostra o gráfico dos 18 alunos entrevistados: 2 possuíam sete anos (11%), 7 possuíam oito anos (38%), 3 possuíam nove anos (17%), 5 possuíam dez anos (28%) e 1 possuía onze anos (6%).

No que se refere ao gênero dos alunos entrevistados verificamos que: 13 entrevistados eram do gênero feminino (o que corresponde a 72%) e 5 entrevistados eram do gênero masculino (28%). A seguir o Gráfico 2 nos apresenta este percentual:

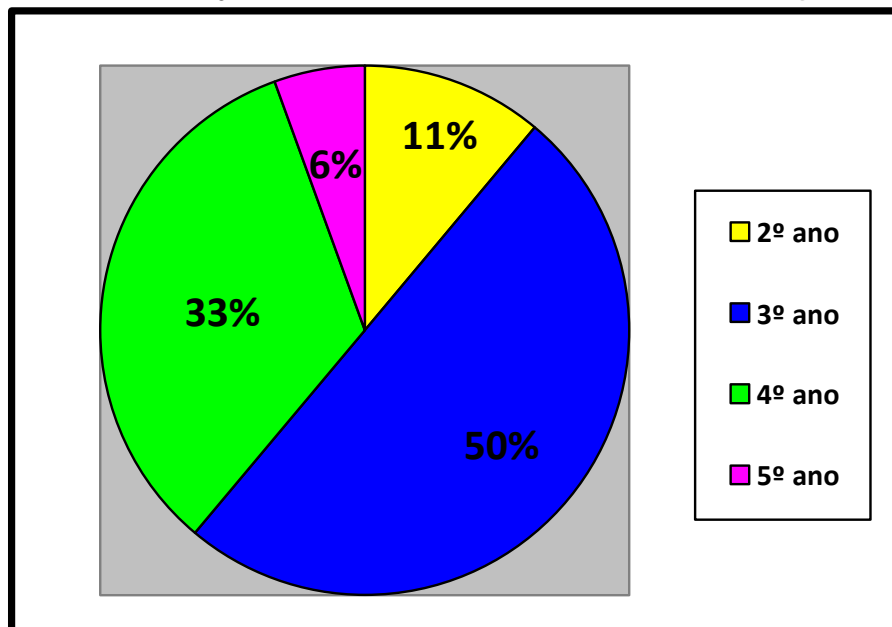
**Gráfico 2: Relação de gênero (feminino e masculino) entre os alunos entrevistados**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Com relação aos anos do ensino regular em que os alunos estavam matriculados verificamos que:

**Gráfico 3: Relação de matrícula dos alunos entrevistados no ensino regular:**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

O Gráfico 3 nos mostra que dos 18 alunos entrevistados 9 estavam matriculados no 3º ano do ensino fundamental (50%), 6 no 4º ano (36%), 2 no 2º ano (11%) e 1 aluno no 5º ano (6%).

*Ao perguntarmos aos entrevistados o que os levaram a querer participar do Projeto TEIA os mesmos responderam que:*

**Quadro XVIII: Motivos que levaram os alunos a participar do Projeto TEIA**

<b>Motivos que levaram os alunos a participar do Projeto TEIA</b>	<b>Número de alunos que destacaram esta resposta</b>
Influência da família	8
Para aprender a ler e escrever	5
Para brincar, dançar, pintar	4
Para adquirir mais conhecimento	1
Para se sentir incluído	1
Para ter melhor alimentação	1
Porque não tinha com quem ficar em casa	1

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Conforme verificamos no Quadro XVIII foram destacados três principais motivos que levaram os alunos a participar do projeto sendo eles: a influência familiar, a necessidade de aprender a ler e escrever e a experiência de poder ter um lugar para brincar, dançar e pintar. Estes aspectos podem ser constatados nas falas das crianças:

[...] Não foi eu não, foi minha vó que escolheu sabe... Porque ela não gosta que eu fico lá em casa, porque ela tem que arrumar a casa, é isso! Foi ela que quis! (A13) – ( INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA)

[...]Porque eu não sabia lê, não sabia escreve quais nada. Dai minha mãe me colocou. (A3) - (PARA APRENDER A LER E ESCRIVER E INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA)

[...] Eu quis participar porque era bom! Porque a gente fazia dança, pintava, brincava e ir pra qualquer lugar... na sala de informática, na quadra, no quiosque, na biblioteca. (A4) - (PARA BRINCAR, DANÇAR E PINTAR)

Como percebemos no discurso de A13 e A3 fica evidente que estas crianças optaram por participar do projeto TEIA devido à influência de sua família. Sobre este aspecto Lunkes (2004) ressalta que para algumas famílias a motivação para participar deste tipo de projeto não está relacionada especificamente a questão educacional, mas a resolução de problemas sociais das camadas mais pobres, por isso, segundo o autor, freqüentemente a motivação mais imediata é a questão da oportunidade de alimentação e cuidado dos filhos enquanto os pais trabalham. Desta forma o aparelho do estado,

segundo Lunkes (2004), intenciona servir-se da escola para suprir problemas sociais muito mais amplos, ligados ao conjunto da estrutura socioeconômica, tais como habitação, emprego, transporte e segurança, entre outros. Assim, para esse autor, a proposta de educação em tempo integral passa a assumir o papel de redentora da situação de marginalidade a que estão submetidas as crianças da classe trabalhadora.

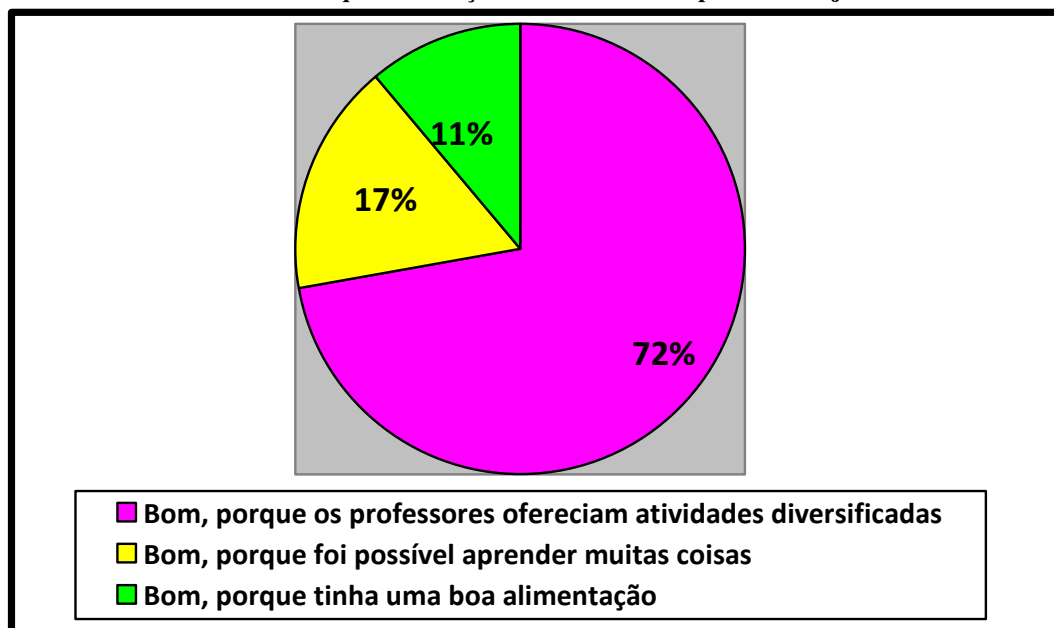
Ainda sobre aos motivos que levaram os alunos a fazer parte do Projeto, outro aspecto que nos chamou a atenção e que foi relatado nas entrevistas, refere-se a vertente assistencialista que proporcionava alimentação na escola àqueles que não a possuem, como constatamos no trecho abaixo:

[...]Eu quis participar do Projeto porque se não tivesse almoço em casa, aqui na escola a gente ia comê. - (A 17)

Como percebemos por meio da fala de A17, esta criança tinha o projeto TEIA como local onde além de desenvolver atividades diversificadas haveria alimentação garantida. Ao analisarmos esta visão acreditamos que por mais que tal proposta seja importante por contribuir para aqueles alunos de classes menos favorecidas através do oferecimento de uma boa alimentação, isto acaba caracterizando-a como uma “educação integrada”, ou seja, aquela que, segundo Paro (1988) e Lunkes (2004), tenta dar aos sujeitos aquilo que eles não possuem socioeconomicamente, deixando de lado o real sentido do adjetivo “integral” que se quer valorizar: a formação ampla dos indivíduos.

***Com relação à pergunta “O que você achou de fazer parte deste Projeto?”, os alunos responderam que:***

**Gráfico 4: O que as crianças acharam de fazer parte do Projeto**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Como percebemos das 18 crianças entrevistadas 13 (72%) relataram que era bom fazer parte do Projeto porque os professores ofereciam atividades diversificadas, 3 (17%) destacaram que era bom porque foi possível aprender muitas coisas e 2 (11%) disseram que era bom porque havia uma boa alimentação na escola. Estes aspectos podem ser melhor evidenciados e matizados nas falas dos alunos:

[...] Era bom fazer parte porque tinha onde a gente dormir, tinha onde a gente comer, tinha onde a gente aprender... Tinha o refeitório... tinha o recreio, tinha o violão, tinha a pintura, tinha as leituras, tinha a dança, tinha as brincadeira. (A8)

[...]Era bom porque a gente aprendia bastante coisa.... antes de entrar aqui eu não sabia quase nada, agora aprendi bastante coisa. (A9)

[...]Eu achava bom fazê parte porque eu podia dançar, eu podia brincar, eu tinha horário de copiar, horário de fazer a tarefa, eu tinha minhas amigas para brincar, só! (A13)

[...] Era bão fazê parte porque o Projeto tinha café da manhã, depois o almoço... tinha verdura pra nós comê, vitamina, maçã, banana. (A4)

Mais uma vez percebemos por meio das falas dos entrevistados que eles gostavam de fazer parte do projeto TEIA devido ao fato de que além da oportunidade de aprender muitas coisas diferentes, eles tinham uma boa alimentação na escola. Ideia esta também explícita na legislação educacional, uma vez que o Plano Nacional de Educação

(PNE), Lei 10.172, relata em seus objetivos e metas de número 21 e 22, a necessidade de se fornecer atendimento escolar em tempo integral, visando garantir educação e alimentação às classes menos abastadas economicamente.

Ainda de acordo com esta normativa a ampliação da jornada escolar para turno integral estaria dando bons resultados, haja vista que, de acordo com PNE (Brasil, 2001) o atendimento em tempo integral estaria oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada (no mínimo duas refeições), sendo uma tentativa para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Mas será que isso realmente ocorre? Será que estas propostas não têm se restringido apenas em fornecer aquilo que muitos crêem ser necessário a essa população menos favorecida, ou seja, uma escola pobre para os pobres além de minimizar e controlar problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população como alimentação, segurança, saúde, etc.? Com a implantação deste tipo de projeto o papel da escola seria apenas fornecer aquilo que eles não têm?

Em meio a estas questões compactuamos com Paro (1988) a ideia de que esse assistencialismo institucionalizado, em nível dos projetos educacionais públicos, é capaz de sugerir à população que a noção de direitos é cega a ponto de propor a educação como um benefício concedido e não mais como um direito garantido. Assim, acreditamos que faz-se necessário a possibilidade destas crianças se verem como sujeito de outros direitos, para além da alimentação, da higiene, da moradia, etc.

Neste sentido, Gonçalves (2006) nos chama a atenção para o fato de que abordar a educação em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando aos sujeitos conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação.

*Quando indagadas sobre quais as oficinas do Projeto TEIA as crianças mais gostavam elas responderam que:*

**Quadro XIX: Oficinas que os alunos mais gostavam no Projeto**

<b>Oficinas que os alunos mais gostavam</b>	<b>Número de alunos que destacaram esta resposta</b>
Oficina de dança	8
Oficina de animação	7
Oficina de música	4
Oficina de reforço	4
Oficina de recreação	2

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Analisando o Quadro XIX observamos que a preferência maior dos alunos era pelas oficinas de Dança e Animação, conforme podemos constatar:

[...] Da oficina de Dança. Ah é bão aula de dança, faz ginástica... A tia apagava a luz, colocava os colchonetes, daí a gente deitava e ela fazia massagem. A gente relaxa, fica descansada, é bom mesmo! (A7)

[...] Da aula de Animação porque lá nos computadô aprendia muitas coisa boa! Jogando, ouvindo música! Nós pintava, desenhava e corolia, lia. (A2)

Ainda, analisando o Quadro XIX, um fato a se destacar é que mesmo diante das reclamações aqui apresentadas pelos alunos sobre a oficina de reforço, das 18 crianças entrevistadas 4 relataram que gostavam desta oficina:

[...]Eu gostava de pintar e escrever! Das oficinas de artes e reforço porque a gente aprendia muito! (A5)

[...] Eu gostava de pintar, desenhar, escrever e ler na oficina de reforço. (A6)

[...] A tia era brava, mas eu gostava de copiar e ler na oficina de reforço. (A9)

[...] Eu aprendi muito! Eu gostava de copiar, de fazer continha, de fazer leitura, de ter ajuda pra fazer o para casa. (12)

Isto evidencia que mesmo os alunos tendo relatado que não gostavam do perfil autoritário e às vezes rude da professora, eles tinham consciência da importância da oficina de reforço na promoção da aprendizagem.

***Sobre a questão “O que você não gostava nas oficinas do Projeto TEIA?” os alunos destacaram que:***

**Quadro XX: O que os alunos não gostavam no Projeto**

O que os alunos não gostavam no Projeto	Número de alunos que destacaram esta resposta
Oficina de reforço	8
Brigas e da bagunça que ocorriam nas oficinas	3
Oficina de Animação	2
Professora da oficina de recreação	2
Oficina de dança	1
Dos filmes que eram passados	1
Quando não havia as aulas de recreação	1

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Como examinamos no Quadro XX a maioria dos alunos destacaram que não gostavam da oficina de reforço e não gostavam das brigas e da bagunça que ocorriam nas oficinas. Podemos constatar ainda através das falas dos entrevistados essas opiniões:

[...] Não gostava era da oficina de reforço porque a tia pegava muito no pé dos outros. A tia mandava nós lê... mandava nós fazê continha, fazê texto. Era ruim porque nós nem podia conversa que a tia falava: Silêncio! Quando a gente tinha dúvida aí a gente levantava o dedo.... Pedir ajuda pro colega só de vez em quando.... O que eu mais achava ruim no reforço eram os textos que ela passava, porque nós copiava até o dedo dava calo. (A2)

[...]Hum eu não gostava era de escrever na oficina de reforço... A tia passava muita coisa! Ela passava muita tarefa! Era só copiar e ler muito! Era cansativo! (A8)

[...] Eu não gostava era quando os alunos brigava e fazia bagunça... muitos fazia bagunça... Tinha muita bagunça no projeto, daí quando isso acontecia a professora de reforço passava muito mais tarefa no quadro pra gente fazê. (A16)

Analisando estas falas, mais uma vez apreendemos o quanto era forte a visão conservadora de ensino tradicional, uma vez que verificamos que a rotina da oficina de reforço era o ler e escrever contínuo e técnico. Além disso, constatamos a forte repressão da professora ao coagir as crianças exigindo o total controle e silêncio da turma.

Podemos perceber ainda por meio do Quadro XX que as crianças relataram que não gostavam das oficinas de animação, recreação e dança. Segundo elas os motivos eram:

[...] Da oficina de animação eu não gostava não! Era difícil as atividades e quando tinha que pintar eu começava a sujar minha roupa, daí quando eu chegava em casa eu tinha que começar a lavar... Eu não gostava disso! (A3)



[...]Eu não gostava da oficina de animação porque a gente pintava muito, daí meu braço doía... (A6)

[...] Eu não gostava era da oficina de recreação. A professora era muita chata! Ela brigava por qualquer coisinha, ela era muito chata! A gente ficava quieto ela não chamava a gente pra ir pra fila de ir pra quadra ou pro quiosque... a gente era as últimas escolhidas, daí se a gente é baguncento ela escolhe os baguncentos e depois os quietinhos, ela é doida! (A9)

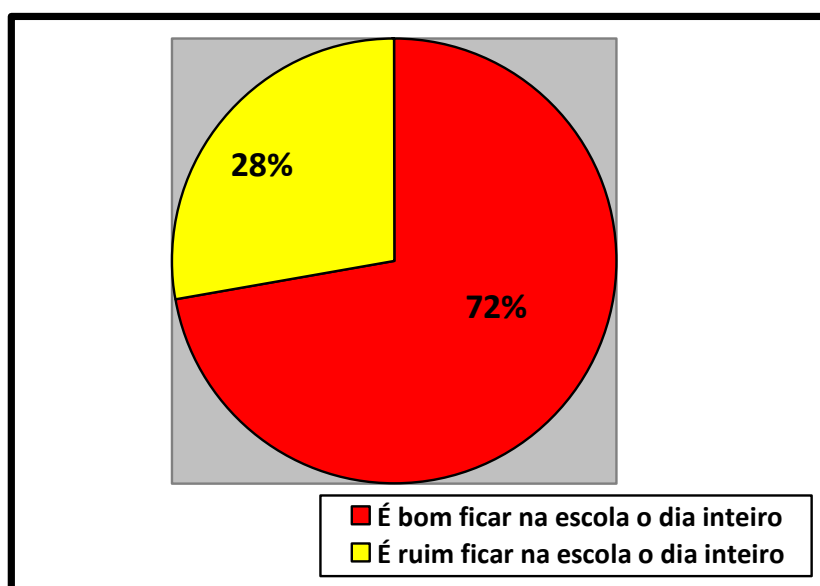
[...] Não gostava da recreação, daquela professora eu não gostava... Era porque um dia ela levantou o Felipe lá em cima e derrubou ele, aí ela pegou no meu braço forte e me levou lá na secretaria não sei porque.... daí ela ficou inventando mentira e as meninas da sala sabia que era mentira e falava que era verdade porque queria ficar do lado dela... Todo mundo via ela fazer as coisas, mas ela falava que era mentira! Ela falava que era mentira para a coordenadora... daí um dia nós foi lá e conversou com a coordenadora e com a diretora, aí nós falou toda verdade e a professora de recreação falou que era mentira... As vezes a aula dela era boa, mas a gente ficava falando que era verdade e ela falava que era mentira, sendo que era verdade. (A17)

[...] As vezes eu não gostava de dançar porque era muito chato ficar dançando, eu sou menino... e também porque as músicas que a professora colocava era de criancinha, era ruim e alta. (A12)

Com estes argumentos percebemos que com relação à oficina de animação os alunos não gostavam da mesma devido à dificuldade em realizar certas atividades propostas pelo professor. No que se refere à oficina de recreação os aspectos apresentados foram relacionados à interação professor-aluno, onde os mesmos relataram que a docente brigava com as crianças por qualquer motivo e ainda fazia coisas que depois a mesma contradizia ter feito. Já sobre a oficina de dança os motivos apresentados estão relacionados à questão de gênero, onde a criança afirmou que dança era coisa de menina e não era bom para os meninos, além de abalizar que as músicas eram ruins por serem colocadas em volume alto e por serem infantis.

*Quando questionados sobre o que eles achavam de chegar à escola às 7h e sair às 17h15minh eles responderam:*

**Gráfico 5: O que as crianças pensavam sobre chegar à escola as 7h e sair as 17h15minh**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Como percebemos 13 (72%) dos entrevistados disseram que era bom ficar na escola o dia todo e 5 (28%) avaliou que era ruim. Dentre os aspectos que justificam a opinião das crianças podemos destacar:

**Quadro XXI: Avaliação dos alunos sobre ficar na escola das 7h às 17h15minh**

Avaliação dos alunos sobre ficar na escola das 7h às 17h15minh	Motivos apresentados para explicar tal resposta	Número de alunos que destacaram esta resposta
<b>Bom</b>	Porque aprendia muitas coisas diferentes	7
	Porque tinha alimentação	3
	Porque tinha horário para descansar durante o intervalo do almoço	2
	Porque não ficava na rua	2
	Porque tinha momentos de oração	1
	Porque acordava cedinho e não precisava ir e vir da escola com o sol quente	1
<b>Ruim</b>	Porque era cansativo	2
	Porque era chato, tinha que acordar muito cedo	1
	Porque brincava pouco e não podia escolher as brincadeiras	1
	Porque tinha brigas	1

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Considerando o Quadro XXI apuramos que os alunos que relataram gostar de ficar na escola das 7h as 17h15min destacaram como motivo: o aprendizado de diferentes conteúdos, o contato com uma boa alimentação e o fato de permanecerem

envolvidos com diferentes atividades e não estarem na rua a mercê dos riscos. Já os que disseram ser ruim ficar na escola o dia todo apontaram como justificativa o argumento de que era cansativo, chato, tinha que acordar cedo, brincava pouco e não podiam escolher as brincadeiras e tinha brigas nas oficinas. Alguns discursos explicitam melhor esta questão:

[...]Era bom, porque aqui eu aprendia muitas coisas... Ficava pintando, brincava, ia pro recreio, via filme... fazia muitas coisas. (A15)

[...] Era bom! Eu gostaria de ficar mais, ficar até as 19h... porque o Projeto é mais bão! Porque tem comida, ele dá fruta, nós lancha, nós orava pra Deus. (A6)

[...]Eu achava bom porque a gente vinha de manhã pra escola e ficava o dia inteiro e depois ia pra casa sem sol... e a gente ficava com a barriga cheia e quando chegava em casa já tava de barriga cheia, porque na escola tinha muita comida. (A17)

[...] Era ruim! Eu ficava cansado porque a gente ficava copiando, ficava copiando e ainda demorava sair pra gente brincar e pra ir embora. (A8)

[...]Eu achava ruim, cansava... Eu gosto daqui, mas eu queria sair mais cedo porque fora daqui a gente brinca e pode conversar.... No projeto só pode brincar na hora do recreio. Na oficina de recreação podia brincar, mas a gente só fazia o que a professora mandava. Eu gostava das brincadeiras mas eu queria brincar do meu jeito, mas não podia porque tem que comportar né... É ruim a gente não brincar do que quer, é ruim não poder escolher as brincadeiras. (A16)

Considerando os argumentos das crianças que disseram gostar do projeto verificamos que estas destacaram a importância de ter contato com diferentes atividades como pintura, brincadeiras, exposição de filmes, além de enfatizarem que era bom ficar na escola porque lhes era garantido uma boa alimentação. Com isso, mais uma vez nos foi confirmado à visão de “educação integrada” presente nos discursos dos envolvidos. Verificamos que tais argumentos distorcem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação, revertendo o papel da escola para a vertente assistencialista, que é a de proporcionar aos sujeitos aquilo que eles não possuem.

Segundo Cavaliere (2002) em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Para a autora essa incorporação imposta

pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola brasileira.

Com relação aos argumentos que justificam os alunos não gostarem de ficar na escola das 7h às 17h15min percebemos que estes estão ligados à arbitrariedade e repressão oriundas da visão conservadora de ensino tradicional. Nas falas ficou nítida a ideia de que as crianças não eram ouvidas, uma vez que elas não podiam se quer escolher as brincadeiras que seriam desenvolvidas nas oficinas e também não podiam conversar entre si. Refletindo a respeito, cremos que faz-se imprescindível oportunizar as crianças momentos de expressão e reflexão, haja vista que, além de ajudar no desenvolvimento de sua comunicação, ela poderá compreender o mundo a sua volta e refletir sobre as situações vividas. Assim, cabe ao professor ouvir atentamente o que seus alunos dizem, captando as idéias principais, agindo e reagindo na comunicação. Ao fazer isso ele poderá provocar nas crianças, pensamentos e sentimentos enriquecedores, aproximando e produzindo interações.

***Quando perguntamos o que eles achavam dos professores que ministravam as oficinas de Reforço, Animação, Dança, Música e Recreação*** dos 18 entrevistados 15 disseram que todos os docentes que ministravam as oficinas eram bons, já os outros 3 alunos relataram que todos eram bons com exceção das professoras de recreação e reforço, porque de acordo com eles estas docentes brigavam muito com as crianças. Segundo os 15 alunos que apontaram que todos os professores eram bons, os motivos que os caracterizavam como tal eram:

**Quadro XXII: Avaliação dos alunos sobre os professores das oficinas de Reforço, Animação, Dança, Música e Recreação**

<b>Avaliação dos alunos sobre os professores das oficinas de Reforço, Animação, Dança, Música e Recreação</b>	<b>Motivos apresentados</b>	<b>Número de alunos que destacaram esta resposta</b>
<b>Todos os professores eram BONS</b>	Porque eram carinhosos e amigos	5
	Porque ensinavam muitas coisas	4
	Porque proporcionavam atividades diferenciadas (como: informática, ver filmes e dançar)	2
	Porque respeitavam e deixavam escolher a brincadeira	2
	Porque faziam festas e davam brinquedos	2

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Estes aspectos podem ser evidenciados nas falas dos alunos, vejamos:

[...] Os professores eram ótimos! Primeiramente porque eles escutavam a gente... eles entendiam a gente... quando a gente tava com alguma dúvida eles explicavam. E sempre tavam com a gente pra gente não perder na escola. (A11)

[...]Eu achava eles bão! É que eles respeitava, deixava a gente brincar do que a gente quisesse, a professora perguntava se a gente queria fazer os negócios ou outra coisa, entendeu? (A13)

[...]Todos eram bom! Eles cuidava da gente com amor. (A16)

[...]Eles eram bons, eles são bonzinhos.... eles dava um monte de coisa pra gente... dava brinquedo, levava a gente pra pular corda, levava pra informática, fazia festa e ensinava um monte de coisas! (A6)

Como apreendemos nas falas dos alunos eles caracterizavam os professores como bons devido a motivos relacionados à atenção, respeito, afeto, amizade, carinho, cuidado e prestatividade em proporcionar aprendizagem, além de realizar festas e doar brinquedos à estas crianças. Sobre estes aspectos cremos que a relação harmoniosa entre o professor e os seus alunos é de fundamental importância para a Educação, pois a partir da forma de agir do docente é que as crianças poderão se sentir mais receptivas à aprendizagem dos conteúdos. Assim, a reciprocidade, simpatia e respeito entre alunos e professor poderão proporcionar um trabalho construtivo, em um ambiente acolhedor e em que o educando é tratado como pessoa e não como número, ou seja, mais um. Desta maneira, buscando um melhor relacionamento, o professor tratará e será tratado com respeito, dando oportunidade ao diálogo, estando aberto às novas experiências, aos

sentimentos e aos problemas de seus alunos, o que poderá tornar a aprendizagem significativa e prazerosa para os sujeitos.

Ainda no que se refere à opinião dos alunos sobre os professores 3 crianças relataram que não gostavam de alguns dos docentes:

[...] Eu só não gostava da professora de recreação porque ela era chata e brigava muito, mas quando ela não tava brava, ela não brigava com a gente. (A12)

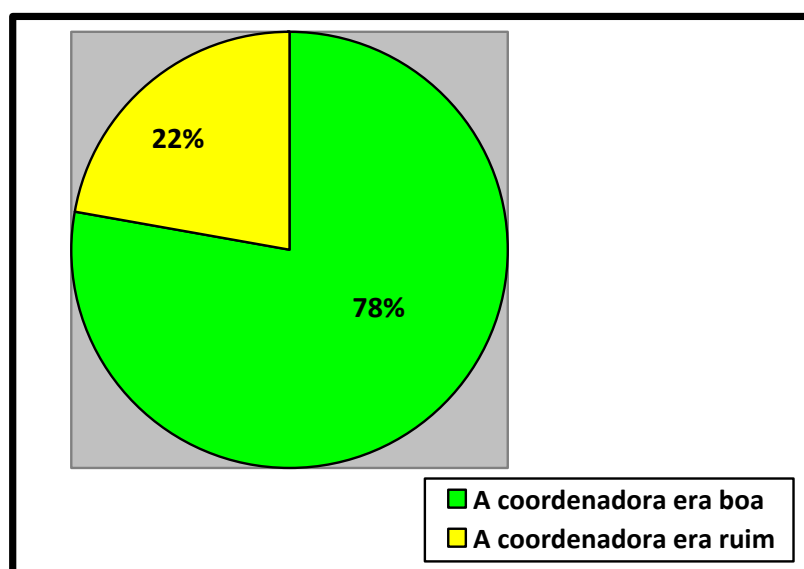
[...] Eu não gostava da professora de recreação porque ela brigava muito! Tinha dias que ela queria imitar a professora do reforço, daí como castigo deixava a gente copiando do livro ou do quadro. (A17)

[...] Eu não gostava da tia de reforço porque ela ficava gritando e se a gente não fazia a coisa certa ela brigava, falava que tava tudo errado e punha a gente pra fazê tudo de novo. (A1)

Por meio destas falas notamos o quanto as crianças ficavam apreensivas com relação ao tratamento que as professoras de recreação e reforço tinham para com os alunos. Em vários momentos das entrevistas com as crianças estas professoras foram apontadas como docentes que eram exigentes, puniam, brigavam com as crianças e eram bravas e opressoras. Percebemos assim o quanto essas professoras eram tidas como autoridade, e os alunos apenas se adaptavam às determinações, tornando-se meros objetos no processo. Segundo Freire (1987) esta vertente refere-se à concepção bancária (burguesa), onde o professor é o que pensa e sabe tudo e os alunos são os que escutam docilmente e seguem a prescrição do docente. O autor destaca ainda, que nesta visão de educação o professor escolhe o conteúdo programático e as crianças jamais são ouvidas nessa escolha. Para Freire (1987), esta vertente tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, negando o diálogo e a problematização necessária na relação dialógico-dialética entre professor e aluno.

***Com relação à questão “Como era a coordenadora no Projeto?” eles responderam que:***

**Gráfico 6: Opinião dos alunos sobre a coordenadora do Projeto**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Entre os entrevistados 14 (78%) destacaram que a coordenadora era boa, 4 (22%) destacaram que sua participação no Projeto era ruim. Segundo eles os motivos eram:

**Quadro XXIII: Avaliação dos alunos sobre a coordenadora do Projeto e os motivos que justificam a escolha**

Opinião dos alunos sobre a coordenadora do Projeto	Motivos apresentados para justificar tal avaliação	Número de alunos que destacaram esta resposta
<b>Ela eram BOA</b>	Porque deixava as crianças brincarem	5
	Porque ajudava, respeitava e cuidava dos alunos	3
	Porque levava os alunos para a informática	2
	Porque deixava os alunos assistirem filmes e ouvir música	2
	Porque aparecia quando havia bagunça e melhorava a disciplina nas oficinas	2
<b>Ela era RUIM</b>	Porque era muito brava e gritava com os alunos	4

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Através do Quadro XXIII é possível constatar que aqueles alunos que consideravam a coordenadora boa era devido ao fato de que ela além de proporcionar atividades diferenciadas os respeitava, cuidava, era carinhosa com as crianças e zelava pela ordem e disciplina entre os alunos. Já aqueles que disseram que a coordenadora era

ruim justificaram alegando que ela era muito brava e gritava com os alunos. As falas dos entrevistados expressam claramente estas avaliações:

[...]A tia cuidava da gente! Ela é atenciosa, as vezes ela leva a gente pro almoço, pra informática, pra ver filme, deixava brincar. Tinha vezes que ela sempre ia na sala pra ver o que tava acontecendo, se tinha bagunça. Ela é ótima! (A11)

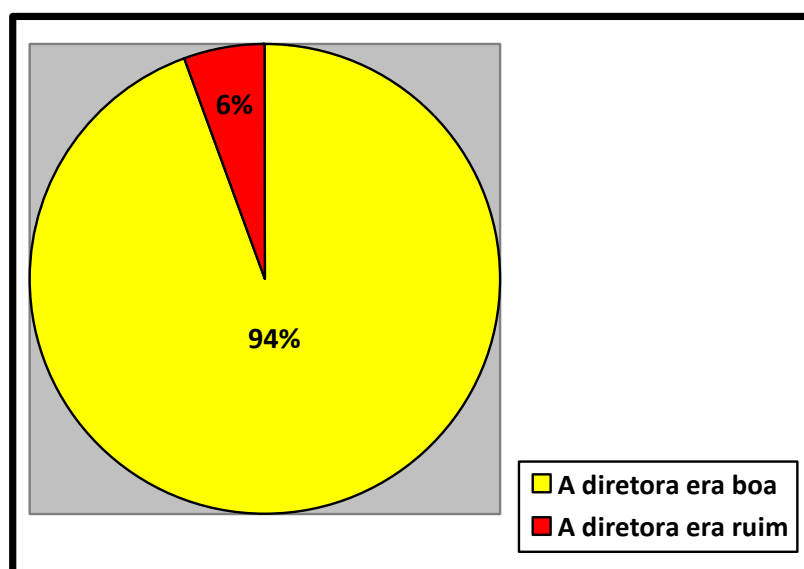
[...]Ruim! Nossa ela era brava! Toda hora se um menino pensasse em levantar do lugar ela já gritava, chamava a atenção.... ela era muito brava! Mas ela ajudava, tinha vez que ela emprestava a câmera, emprestava material quando alguém esquecia. (A15)

Por meio das falas dos entrevistados percebemos a contradição existente nas avaliações dos alunos sobre a coordenadora. Das crianças entrevistadas, 14 destacaram que gostavam da coordenadora devido à afetividade que existia entre ela e os alunos, isto é, como justificativa, apontaram o cuidado que C1 tinha para com os mesmos. cremos que esse lugar de “professor-cuidador” exige do profissional uma responsabilidade redobrada e atenção constante, levando-o a envolver-se mais, criando vínculos afetivos e não apenas de obrigação, associado simplesmente ao ato de cuidar, pois caso isso ocorra, irá se referir apenas ao cuidado na vertente assistencialista, ou seja, o ato de cuidar das crianças enquanto os pais têm que trabalhar e não tem outro lugar para deixar os filhos se não for à escola. Já dentre os alunos que não gostavam da coordenadora dos 18 entrevistados 4 disseram que não gostavam porque ela era brava e brigava, assim como fazia a professora de reforço e recreação. Mais uma vez percebemos a visão autoritária e disciplinar que estava presente no cotidiano do projeto TEIA. A esse respeito entendemos que o coordenador/professor precisa mediar suas ações e educar com autoridade e sem autoritarismo, pois o autoritarismo é reflexo do abuso da autoridade, ou seja, é usar a autoridade não para ensinar as crianças, mas para impor-se aos outros sem respeitar a sua liberdade de expressão.

*No que se refere à imagem que as crianças entrevistadas tinham sobre a participação da diretora da escola (C2) junto ao Projeto TEIA, podemos destacar que:*



**Gráfico 7: Avaliação dos alunos sobre a diretora da Escola Municipal Tempo dos Sonhos**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

O gráfico 7 nos mostra que 17 (94%) dos alunos entrevistados disseram que a diretora era boa. Em contrapartida 1 (6%) relatou que a diretora era ruim. As justificativas para tais escolhas são apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro XXIV: Avaliação dos alunos sobre a diretora da escola e os motivos que justificam suas respostas**

Avaliação dos alunos sobre a diretora da escola	Motivos apresentados pelos alunos	Número de alunos que destacaram esta resposta
A diretora era BOA	Boa, mas participava pouco das atividades do projeto	5
	Boa, porque ajudava e conversava com os alunos	4
	Boa, mas aparecia só para mostrar o projeto aos visitantes	2
	Boa, porque advertia quanto à bagunça	2
	Boa, porque nunca dava suspensão	1
	Boa, porque comprava materiais para o projeto	1
	Boa, porque fazia festas para os alunos	1
	Boa, porque colocava disciplina e retirava as frutas dos alunos custosos	1
A diretora era RUIM	Porque era brava e dava suspensão aos alunos	1

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

As justificativas para caracterizar a diretora como boa ou ruim nos discursos dos entrevistados foram:

[...] Ela era boa, mas aparecia pouco! De vez em quando ela passava pelas salas do Projeto com um bocado de pessoas mostrando como a gente era. (A2)

[...]Ela era boa, só que quase não vinha muito no Projeto, aparecia de vez em quando... Quando ela aparecia era só pra falar boa tarde ou ficava no lugar das professoras que tinha que ir no banheiro, só! (A5)

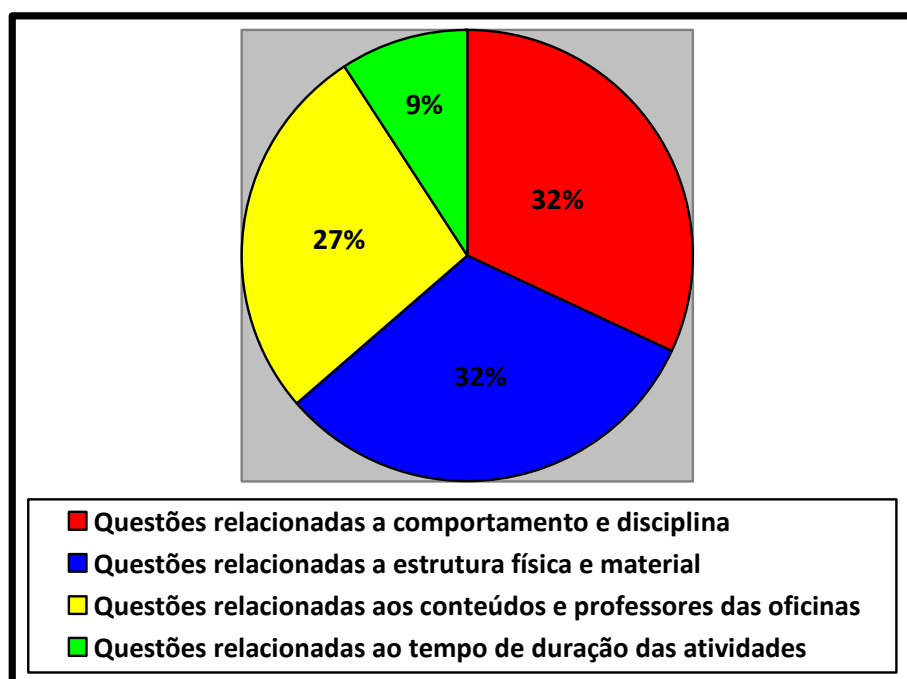
[...]Ela era boazinha, fazia as coisa pra nós... só ficava brava e reclamava quando os meninos fazia bagunça, daí ela conversava com eles e explicava que tem que comporta. (A1)

[...] A diretora era ruim porque ela era brava e dava muita suspensão pra gente. (A8)

A fala das crianças nos mostra como elas acreditam que deveria ser o papel da diretora: uma pessoa participativa junto às atividades cotidianas da escola, que saiba ouvir os alunos e que não seja aquela que repressoramente dita o comportamento das crianças. Assim, cremos que é relevante notar que a questão disciplinar é necessária na escola, porém as regras ou limites criados devem ser discutidos com o outro participante do processo, o aluno. Para que os mesmos desenvolvam autonomia de ideais e principalmente uma visão democrática e crítica sobre o mundo.

*Ao questionarmos as crianças entrevistadas sobre o que elas desejariam mudar no Projeto para melhorá-lo as mesmas assinalaram que:*

**Gráfico 8: Opinião dos entrevistados sobre possíveis melhorias para o projeto**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Analisando o gráfico 8 percebemos que as melhorias a serem realizadas no Projeto TEIA estavam pautadas em: questões de comportamento e disciplina; questões relacionadas aos conteúdos e professores das oficinas; com relação a estrutura física e material; e relacionadas ao tempo de duração das atividades. O quadro XIV expressa de forma mais explícita estas questões:

**Quadro XXV: Opinião das crianças sobre o que poderia ser melhorado no projeto**

Opinião das crianças sobre o que poderia ser melhorado no projeto		Número de alunos que destacaram estas respostas
Questões relacionadas a comportamento e disciplina	Mudaria o comportamento dos alunos para diminuir as brigas e a bagunça	7
Questões relacionadas à estrutura física e material	Compraria mais materiais para as oficinas	3
	Aumentaria o espaço das salas do projeto	2
	Mudaria as salas (não haveria mais quadros porque alguns professores passam muitas cópias)	1
	Colocaria as aulas do projeto em outro lugar fora da escola	1
Questões relacionadas aos conteúdos e professores das oficinas	Mudaria a aula de reforço (substituiria por outras atividades)	4
	Colocaria mais professores para ajudar no projeto	1
	Mudaria as brincadeiras (os alunos é quem iriam escolher as brincadeiras a serem desenvolvidas e não os professores)	1
Questões relacionadas ao tempo de duração das atividades	Aumentaria o tempo de duração das atividades das oficinas (principalmente as brincadeiras porque era pouco)	2

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Sobre os aspectos destacados no quadro anterior as crianças descreveram que:

[...]Educação, respeito, harmonia, paz... só! Não tinha isso no projeto! Os meninos não respeitava a professora! Os colega e os professor eles não respeitava. Tinha um monte de menino que não respeitava. Daí atrapalhava a aula... Só na aula de Reforço que eles não conversava porque ela era muito brava, se fosse muda o projeto eu ia pedi respeito e silêncio! (A2)

[...]Eu ia aumentar as salas de tamanho pra colocar mais pessoas. Na sala de dança eu ia fazê mais roupa pra ficar mais bonitinho. Eu também ia compra mais coisa pras aulas porque de vez em quando faltava material, daí a gente tinha que fazer outras coisas... desenhava ou ia brincar porque as folhas da professora tinha acabado e não tinha jeito de fazê tarefa. Eu também ia muda a sala do professor de Animação que era muito apertadinha, bem pequena, a aula dele era na mesma sala de Reforço, daí atrapalhava! Eu ia troca alguns professores e ia colocar mais professores pra ajuda. (A7)

[...]Eu ia tirar o projeto da escola e por em outro lugar, daí nesse outro lugar ficaria só o projeto mesmo... Assim, o projeto está todo embaralhado dentro da escola né. O projeto e o ensino regular é tudo

junto né. Se eu fosse poderosa eu ia arrumar um lugar separado só pro projeto, porque tudo misturado é ruim demais porque quando é o recreio aí fica tudo misturado e não sabe onde tá os meninos. Seria tipo escola, daí a gente ficaria no Projeto de manhã e a tarde iria pra escola. (A9)

[...]Eu ia querer mudar que a gente brincava mais tempo porque a gente brincava só uns 20 minutos.... Oh, um dia a brincadeira ficou boa, boa, boa, aí quando as brincadeira ficava boa a professora não deixava a gente brincar mais, daí quando a brincadeira era ruim, aí ela queria que a gente ficasse brincando mais tempo. Tinha que ter mais tempo pra brincadeira boa e menos tempo pra brincadeira ruim, aí a brincadeira ruim ia acabar rápido. No projeto tinha pouco tempo pra brincar.... Ah eu também iria mudar o tempo... o tempo de brincar... mudar assim, mudar! Se amanhã fosse um tempo bom, e a gente fizesse uma brincadeira boa, daí mudava o horário e agente ficava brincando, se a brincadeira fosse boa daí ela ia demorar mais minutos, daí se fosse ruim a gente brincava menos minutos. A brincadeira ruim é aquela que você briga, fica discutindo, fazendo graça. Brincadeira ruim é que a professora não deixava a gente fazer casinha. Brincadeira boa era quando a gente podia brincar de fazer casinha, pegar os brinquedos e brincar a vontade, isso era bom! Era bom quando a gente podia escolher a brincadeira! (A17)

[...]Eu mudaria o reforço! Tirava o Reforço e colocava outras aulas. Tem coisa lá que a gente nem sabe do que a professora está falando e ela passa pra nós fazer, aí nós tinha que fazer, ela passa umas perguntas lá que a gente não sabe nem da onde ela tá tirando.... por isso se eu pudesse mudar eu tirava o Reforço e colocava aula de música. (A15)

A fala de A7 nos revela a consciência social que a criança possui, pois ao querer aumentar o tamanho das salas para colocar mais pessoas, sinaliza que aquilo que ela considera bom, ela quer compartilhar com outros sujeitos, introduzindo assim o princípio de inclusão presente na perspectiva das crianças.

Já o discurso de A9, de retirar o projeto da escola e colocá-lo em outro lugar, pode ser interpretado de duas maneiras. A primeira delas é de que o espaço pode ser considerado pequeno para comportar todos os alunos (tanto do ensino regular quanto do projeto) na escola. Já a segunda interpretação seria a de que o ensino regular e o projeto possuem peculiaridades próprias que merecem ser atendidas separadamente, pois caso contrário pode interferir na qualidade do ensino fornecido.

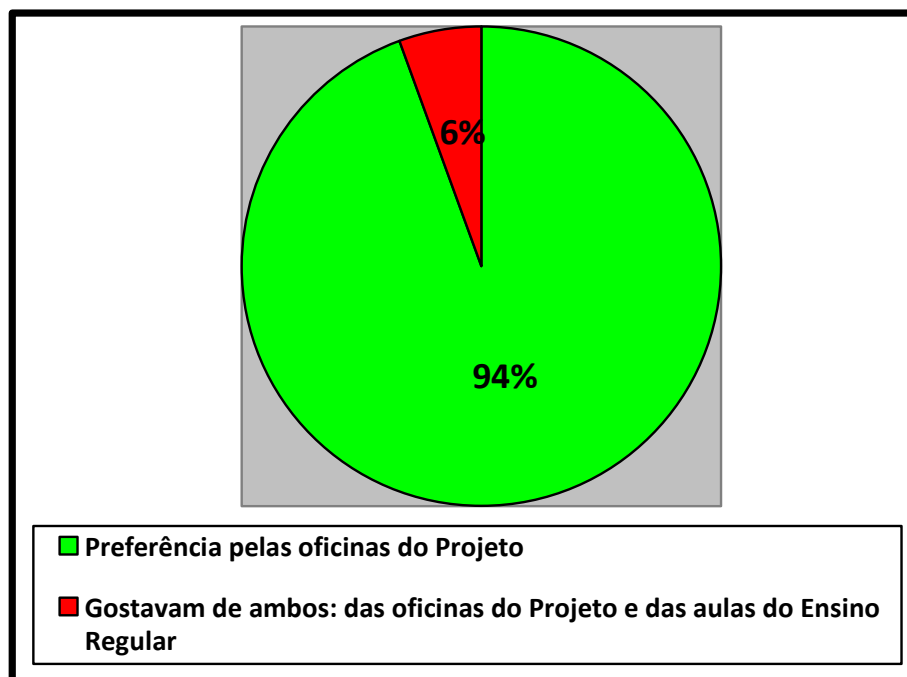
A17 nos relata que os momentos destinados as brincadeiras eram poucos e sempre mediados segundo a opinião do professor e não dos alunos. Tal preleção nos mostra o quanto à brincadeira é imprescindível e significativa na vida das crianças, desde que seja planejada e leve em consideração o que a criança tem a dizer a respeito. Neste sentido, a brincadeira é importante, pois por meio dela a criança torna-se ativa, criativa, e lhe é proporcionado à oportunidade de relacionar-se com os outros.

Entendemos ainda que explorando a brincadeira a criança desenvolve a sociabilidade, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Assim, acreditamos que brincando, a criança estará interpretando a realidade vivida, o que torna indispensável o uso da atividade lúdica no cotidiano escolar.

O discurso de A15 nos leva a questionar como pode haver uma escola ou projeto de educação integral onde os alunos não entendem o que lhes é pedido? A fala de A15 reforça também o quanto faz-se necessário ouvirmos o que as crianças tem a nos dizer, pois por meio da alocução desta criança somos levados a refletir que a escola boa parece ser aquela em que todos são ouvidos e levados em consideração na hora do fazer.

***Sobre a questão “Você gostava mais das atividades que você tinha no Projeto TEIA, ou das aulas que você tinha com a professora do ensino regular?” os alunos responderam que:***

**Gráfico 9: Opinião dos alunos sobre o que eles preferiam**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Como podemos perceber 94% (o que equivale a 17 dos 18 entrevistados) destacaram que gostavam mais das atividades do Projeto, já os outros 6% (1 criança)

ênfatiou que não havia diferenciação pois gostava de ambos (das oficinas do Projeto e das aulas do Ensino Regular).

Os 17 que apontaram que preferiam mais as oficinas do Projeto do que as aulas do Ensino Regular justificaram suas escolhas devido aos seguintes motivos:

**Quadro XXVI: Motivos que justificam a preferência dos alunos pelo Projeto**

Motivos que justificam a preferência dos alunos pelo Projeto	Número de alunos que destacaram este argumento
Porque havia atividades diferenciadas	5
Porque copiava menos nas oficinas do Projeto	4
Porque é possível aprender mais coisas	3
Porque os professores são menos bravos	2
Porque nas oficinas as salas não são cheias de alunos como é no Ensino Regular	2
Porque no Projeto é possível brincar	2

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Considerando o os motivos que justificaram a preferência dos alunos pelo Projeto podemos destacar: a realização das atividades diferenciadas; o fato de copiar menos nas oficinas do Projeto; ser possível aprender mais coisas no Projeto do que no ensino regular; os professores serem menos bravos; as salas das oficinas não serem cheias de alunos como é no ensino regular; e no Projeto ser possível brincar. As falas das crianças reforçam esta visão:

[...] Das oficinas do Projeto! Às vezes a gente teimava, por exemplo, nas aulas de dança, mas a gente nunca deixou de brincar. As aulas do regular são ótimas, mas lá tem muito aluno na sala, daí tem muita bagunça. E às vezes a tarde no Regular a gente quer brincar e não pode. (A 18)

[...]Do Projeto porque ele ensina a gente! Ensina a gente comportar, brincar, não bater nos outros, não xingar... o Projeto é muito ótimo! (A 16)

[...]Do Projeto porque era bom! Eu gostava! A gente brincava! Podia dançar, apresentar, nois podia canta, tinha hora de copiar, fazer as tarefas de para casa que não dava pra fazer em casa, daí fazia aqui. Com a professora da tarde não! Porque ela tinha que corrigi as coisas pra ver se tava tudo certo. Por isso! (A13)

[...]Uai gostava mais das aulas do Projeto! Porque nas aulas do Projeto a gente aprende mais coisa do que a gente já sabe! A professora do Regular passa matéria-matéria-matéria-matéria... só matéria! Também tem prova, outros trem... por isso que a gente queria entrar no Projeto, e consegui! Já no Projeto era aula de artes, dança, um montão de coisa né! É não ficava só no copiar. (A11)

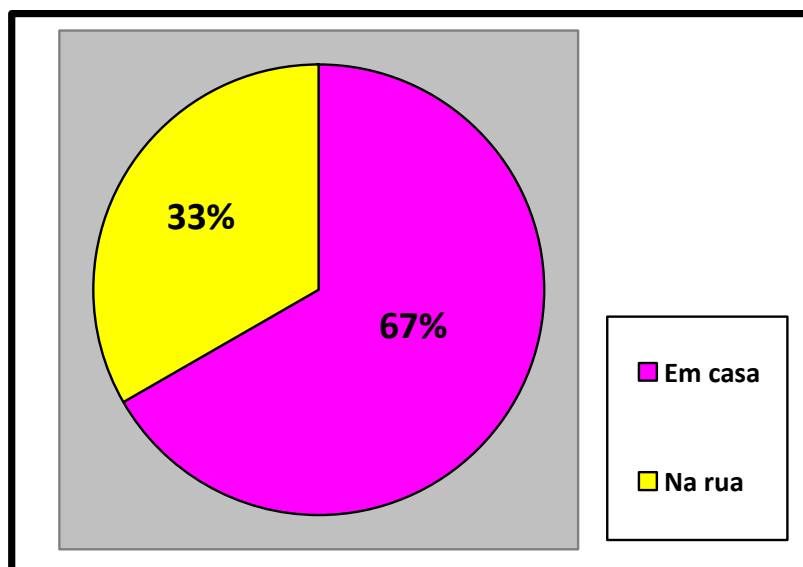
[...] Gostava mais do projeto... Porque a gente faz mais coisa ainda. As professoras ajudam a gente fazer várias coisas. É um bom trabalho para ajudar a gente crescer. É! Quando eu crescer eu quero trabalhar, criar meus filhos, ter uma casa boa... Então, eu vou ter uma casa chique, vou ter uma empregada para ficar arrumando as coisas, minha filha vai ter uma boa escola... por isso o Projeto é importante porque ensina coisas que a gente vai usar quando tiver grande. (A7)

[...] Eu gostava das duas aulas, do Projeto e do Regular! Não tinha uma que eu gostava mais, gostava das duas porque as duas são boas! (A5)

Como percebemos, durante as entrevistas, nenhum aluno disse que só gostava do ensino regular. Este fato chama-nos a atenção para repensarmos como têm sido desenvolvidas as atividades na educação básica. Será que estas aulas têm levado em consideração a realidade dos alunos? Será que estas aulas têm estimulado no aluno o prazer durante o processo de ensino e aprendizagem? Será que os professores ouvem o que seus alunos têm a dizer no dia a dia? Quais atividades e como elas têm sido abordadas pelos professores do ensino regular? Estas e tantas outras questões nos levam a refletir sobre a qualidade do ensino que tem sido oferecido aos milhares de sujeitos que estão matriculados nas escolas brasileiras.

*Por fim, com relação à pergunta “Se você não tivesse matriculado no Projeto o que você estaria fazendo durante este período?” os alunos responderam que:*

**Gráfico 10: Opinião dos alunos sobre onde eles estariam caso não estivessem matriculados no Projeto**



Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Como é possível perceber os alunos quando indagados sobre onde estariam caso não estivessem matriculados nas oficinas do Projeto destacam que 67% (12 crianças) permaneceriam em casa e 33% (6 alunos) ficariam na rua. Os respondentes apontaram ainda as atividades que estariam desenvolvendo, sendo estas:

**Quadro XXVII: Opinião dos alunos sobre onde eles estariam caso não estivessem matriculados no Projeto**

Onde os alunos estariam caso não estivessem matriculados no Projeto	Atividades realizadas	Número de alunos que destacaram esta resposta
Em casa	Ajudando nas tarefas domésticas	6
	Assistindo televisão	3
	Estudando e fazendo tarefas da escola	2
	Sofrendo agressões físicas	1
Na rua	Brincando com amigos e familiares	6

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos.

Observando o quadro acima averiguamos que dos 67% que estaria em casa 6 estaria ajudando nas tarefas domésticas, 3 assistindo televisão, 2 estudando e fazendo tarefas da escola e 1 estaria sofrendo agressões físicas, fato este que nos chamou à atenção. O discurso do alunos confirmam as respostas apresentadas acima:

[...] Em casa apanhando! Quando meu irmão mais velho sai, meu irmão mais novo começa a me bater... Eu tô lá quieta, daí ele me bate de impicância. (A7)

[...]Eu estaria em casa lavando vasilha, brincando de boneca, olhando meus irmãos, respeitando meus pais, arrumava a casa, brincava. (A6)

[...]Brincando dentro de casa... com minhas pipa, com meus carrinhos, meus joguinhos... Eu fico mais em casa com meu vídeo-game... Eu brinco pouco na rua... Minha mãe deixa, mas eu não gosto... pra brincar ou eu brinco na porta de casa ou dentro... Na rua o sol é quente! (A8)

[...] Nesse tempo eu não tô na escola eu ajudo limpa a casa porque minha mãe tá trabaiano. Eu também quando não tava no projeto ia pra rua jogar um pouco. (A2)

[...]Na rua... eu e minha irmã. Quando minha mãe está trabalhando a gente fica na rua... fica brincando com nosso amigo, com minha amiga. (A14)

Como apreendemos nas falas dos alunos eles relataram situações importantes de suas vidas como a denúncia de agressões físicas, a exploração do trabalho infantil durante as atividades domésticas e o fato de estarem pelas ruas a mercê do perigo e da



marginalidade. Estas revelações mais uma vez confirmam o quanto é necessário ouvir o grito de socorro destas crianças que muitas vezes é silenciado e ignorado pelos adultos. Neste sentido, cremos que talvez para quem não sabe o que fazer (as instâncias políticas e as instituições escolares), ouvir as crianças é um bom começo, pois elas são sujeitos de suas vidas e da escola, tanto quanto os docentes e administradores. Assim, merecem atenção e respeito!

## **OS PROFESSORES E OS COORDENADORES**

A partir deste momento do trabalho discutimos os aspectos mais relevantes manifestados pelo confronto entre os fundamentos teóricos e os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os professores (identificados aqui com P1, P2 e P3) e coordenadores (C1 e C2) envolvidos em nossa pesquisa.

Segundo Gomes (2009) o conhecimento e a proximidade com a realidade de cada escola favorecem a execução de pesquisas como as nossas. Nesse sentido, analisar o discurso dos professores e coordenadores no intuito de desvelar concepções implícitas em suas práticas é parte do objetivo do presente estudo.

Para tanto, foram elencadas quatro categorias que nortearam a análise e discussão dos dados:

- a) Concepção de educação integral que permeiam o ideário e a prática dos envolvidos;
- b) A articulação entre currículo básico e oficinas;
- c) A formação do professor para atuar em propostas de Educação em Tempo Integral;
- d) Aspectos positivos e negativos do Projeto TEIA;

Antes de analisarmos cada uma destas categorias realizamos inicialmente um levantamento de dados gerais sobre o perfil dos professores e coordenadores que trabalhavam na Escola pesquisada e participaram das entrevistas, sendo este apresentado a seguir:

**Quadro XXVIII: Perfil dos professores e coordenadores participantes das entrevistas**

Sujeito	Idade (anos)	Gênero (masculino ou feminino)	Formação acadêmica	Cargo que ocupa na Escola	Tempo de serviço na área de educação	Tempo de atuação na Escola Municipal Tempo dos Sonhos
<b>P1</b>	40	Masculino	Graduação em Artes Visuais e especialização lato-sensu em Educação Especial.	Professor da Oficina de animação	17 anos	4 anos
<b>P2</b>	36	Feminino	Graduação em Pedagogia	Professora da oficina de música	3 anos	2 anos
<b>P3</b>	41	Feminino	Graduação em Pedagogia e especialização lato-sensu em Metodologia e Matérias Pedagógicas.	Professora da oficina de reforço	22 anos	6 anos
<b>C1</b>	33	Feminino	Graduação em Letras e especialização lato-sensu em Psicopedagogia.	Coordenadora do projeto TEIA	12 anos	4 anos
<b>C2</b>	37	Feminino	Graduação em Pedagogia e especialização lato-sensu em Psicopedagogia.	Diretora da Escola	16 anos	5 anos

Fonte: Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os professores e coordenadores.

Analizando o quadro percebemos que os profissionais entrevistados tem idade variando entre 33 e 41 anos. Com relação a formação acadêmica 1 é formado em Artes, 3 são formados em Pedagogia e 1 em Letras, sendo que destes 5 apenas 1 não possui curso de especialização lato-sensu. O tempo de serviço destes sujeitos na área de educação varia entre 3 anos e 17 anos. Já o tempo de atuação específica na Escola Municipal Tempo dos Sonhos varia de 2 à 6 anos.

### **Sobre a concepção de Educação Integral**

Analizando o depoimento da professora P3, observamos uma reflexão sobre o processo de ensino, manifestando sua concepção de educação integral:

[...] Deveria ser uma educação em que o aluno ficasse na escola o tempo todo, mas que nessa escola ele tivesse diversas atividades e condições de um aprendizado melhor, ter um conhecimento melhor, aprender um conhecimento melhor, e que isso tivesse uma importância grande na vida dele, não só vir para a escola e ficar o dia todo, mas que tivesse atividades que fossem de encontro ao interesse do aluno! (P3)

Quando a professora se refere às diversas atividades que deveriam ocorrer em uma Educação Integral, ela relaciona a questão do tempo e das oficinas com as oportunidades de aprendizagem. Mas por que essa “melhor aprendizagem” apontada por P3 seria apenas de responsabilidade de uma proposta de Educação Integral? Atividades diversificadas deveriam ocorrer apenas nas propostas de Educação Integral? Qual seria a responsabilidade do currículo básico na produção do conhecimento de forma diversificada?

A declaração da entrevistada demonstra uma tendência dos órgãos públicos na implantação de projetos, que é tirar de si a responsabilidade de oferecer uma Educação Básica de qualidade, e deixar esta à margem dos responsáveis pela sua aplicação (a escola), diminuindo assim as possibilidades de sucesso de qualquer proposta, uma vez que, quando estes projetos são implantados, quase não ocorrem nos momentos que antecedem, oportunidades de estudos que fundamentem teoricamente e dêem subsídios para os profissionais. Fato este demonstrado nas falas de P2 e P3 quando indagadas se tinham conhecimento e/ou se haviam realizado momentos de leitura e discussão sobre educação integral ou escola em tempo integral:

[...] Não! Nunca li e nem ouvi falar nada! (P2)

[...] Tenho um pouco, total não, mas eu tenho um pouco. Quando começou aqui na escola a diretora passou para nós né algumas diretrizes de tempo integral, passou alguns documentos para a gente ler.... pra gente que ia participar do Projeto né. Eu tenho mais conhecimento dessa forma, aprofundamento não.... só mesmo eu conheci porque ia participar do projeto, trabalhar no projeto. E como foi muito curto, nem deu tanto tempo. **Eram diretrizes específicas daqui da escola mesmo, não eram diretrizes gerais para a educação em tempo integral.** (P3, grifos nossos)

Podemos perceber através das falas que uma professora (P2) mencionou nunca ter lido nenhuma fundamentação teórica sobre a temática, já P3 destaca que leu, mas que eram diretrizes gerais da escola e não diretrizes específica para propostas de Educação em Tempo Integral. Percebemos aí uma contradição de informações entre os entrevistados, de um lado P2 menciona que nunca havia tido na escola momentos de

leitura sobre a temática, já de outro lado temos P3 dizendo que esses momentos aconteciam na escola. Diante de tal situação nos questionamos: Será que os profissionais que atuavam no Projeto de Educação em Tempo Integral realizado na Escola Municipal Tempo dos Sonhos tinham mesmo esses momentos de leitura e discussão para o entendimento do que era um projeto de educação em tempo integral?

A esse respeito C2 ajuda a responder a nossa indagação anterior:

[...] Eu acho que.... acho não, aqui na escola foi feito assim... **não se sentou para fazer uma análise, não se desenvolveu até mesmo uma proposta de projeto político pedagógico para o Projeto de Educação Integral** específico... **não tinha uma proposta curricular** e deveria ter... **o projeto de educação integral deveria constar no projeto político pedagógico da escola e não constava...** dentro do que seria uma educação integral **não sei se todos os professores tinham entendimento do que era a proposta**, mas a noção da questão da necessidade específica aqui dos meninos, a noção do trabalho que deveria ser feito eles tinham! (C2, grifos nossos)

Através da fala da coordenadora podemos perceber que realmente não houve na escola investigada a preocupação de organizar momentos destinados a estudo e discussão sobre a temática e sobre as diretrizes que devem fundamentar uma proposta de Educação Integral. Fato este também confirmado por P1:

[...] Não! Eu não tive leitura à respeito! O que aconteceu gerou uma polêmica. Em 2009 quando o Projeto já estava estruturado eu comecei a questionar certas coisas né. A questão do planejamento, os planejamentos que eu fazia mostrava e tentava fazer com que ele tivesse ligação com outra disciplina, que a gente fizesse um gancho né. Deslumbrando ali um projeto político pedagógico para as oficinas do Projeto. E eu comecei a conversar com um colega, com outro, mas eu percebia que não estava tendo muita adesão a minha proposta não. Quando foi no início de 2010 aí eu “empinei a carroça na reunião” e eu fui até mal interpretado. Terminou a reunião e os professores começaram a fazer grupos ali, tipo assim eu pensei que eu seria apedrejado, e eu falei pra diretora, me permita ser sincero: “Olha nós temos aqui ótimos professores, com boas propostas, boas intenções, mas só que a Educação não se faz só com boa intenção, então nós estamos aqui desde 2009, e a coisa está fragmentada, uma coisa não condiz com outra, cada um faz de um jeito... está um “laissez faire, laissez aller, laissez passer” (deixai fazer, deixai ir, deixai passar)... então vamos sistematizar isso, vamos reunir, vamos estudar... a gente precisa ter uma proposta, pois a escola está freqüentemente tendo visitas de secretarias de educação de outros municípios, então se chegar aqui e perguntar: “Cadê a proposta do Projeto de Educação Integral? Não tem!”. Aí a coordenadora falou assim: “Nós temos!”. Aí eu falei assim: “Você está se referindo aquele documento que você me mostrou, que tem os objetivos? Aquilo não é uma proposta política pedagógica! Nós não temos este documento! Então vamos criar este documento, vamos estudar a temática, os Parâmetros Curriculares e as

Diretrizes, vamos estudar isso juntos!'. E aí o grupo ficou totalmente revoltado com minha fala. E aí depois gerou uma segunda reunião por conta desse conflito. Aí a diretora tentou amenizar a situação, tentou me fazer entender perante os demais, e ficou por isso. (P1)

Cavaliere (2007) aponta que o aumento do tempo escolar tem sido analisado na perspectiva do “efeito escola”, em que o desempenho do aluno está relacionado a fatores internos da escola, superando a variável origem sociocultural. As pesquisas por ela analisadas medem o tempo escolar de diversas formas; ao longo do ano, da semana, do dia, da duração das folgas e férias, tempo para as atividades de ensino, dentre outras.

Essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor aprendizagem . [...] Ainda assim, observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos. (CAVALIERI, 2007, p. 1019).

Continuando a análise, a autora argumenta que, em alguns casos, pode ocorrer o efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Exemplifica com o caso dos CIEPs no Rio de Janeiro em que em alguns deles a falta de atividades diversificadas e a rotina empobrecida, geraram um esvaziamento da escola.

Para Cavaliere (2007, p. 1019), a ocupação pouco interessante do horário integral pode levar à criação de um conceito negativo sobre as propostas de Educação Integral. Para a autora na faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental a satisfação e a adesão por eles “são essenciais para sua permanência”. Assim, se a proposta de Educação Integral apenas reproduzir a escola convencional, teremos a potencialização dos problemas de inadaptação.

Sobre essa necessidade de proporcionar aos alunos atividades interessantes e diversificadas que despertem a atenção dos alunos e a vontade de permanecer na escola P1 destaca:

[...] Penso eu que uma proposta de Educação Integral deveria em um turno trabalhar com os conteúdos curriculares mesmo, e em um outro momento, num outro turno oportunizasse esses alunos com atividades diferenciadas que desenvolvesse seu potencial criativo, né, que possibilitasse esses alunos a fazer visitas em outros espaços da cidade como os museus, galerias, cinemas e parques para eles poderem ter essa oportunidade, ter contato com outras pessoas, outras culturas, e também que possibilitasse esses alunos desse outro turno. É talvez, eu não digo nas séries iniciais, mas se fosse no caso do fundamental II eles aprenderem uma profissão, ou iniciarem uma profissão. E ter

aulas de ética, de cidadania, de valores. Acho que seria mais ou menos por aí. (P1)

Cavalieri (2002) aponta a necessidade de se garantir, através da organização do tempo, do espaço e dos recursos da escola, atividades diversificadas, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração, favorecendo o bom aproveitamento do aluno.

No discurso de C1 o conceito de educação integral é mais abrangente, visando além da formação acadêmica suprir certas carências que o aluno tem fora dos muros da escola relacionadas a fatores econômicos e psico-sociais:

[...] Para mim uma educação em tempo integral pressupõe proporcionar aos meninos um melhor rendimento escolar, um maior tempo para dar para eles carinho, amor, coisas que eles não têm em casa porque não tem muito contato com a família. A gente tinha relatos de que às vezes os pais dos alunos chegavam em casa e a criança já estava dormindo, daí essa criança acordava e a mãe nem levantava para trazer o filho na escola. Educação integral é também trabalhar com eles questão de higiene, eles terem uma alimentação melhor, é isso! (C1)

Na fala de P2 também identificamos esta mesma visão de Educação Integral voltada para o cuidado e para fornecer ao aluno algo que ele não tem em casa:

[...] Educação Integral é o que a gente trabalhava aqui! Porque a gente trabalhava com os meninos as oficinas, proporcionávamos para eles momentos diferenciados porque se eles estivessem em casa eles não teriam nada do que eles têm aqui na escola. Até a questão da própria alimentação, que de algumas crianças deixa a desejar. Eu não digo que a criança viria aqui para a escola para comer, para se alimentar, mas ela teria essa oportunidade além de estar aprendendo, e também de ter um convívio social dentro das oficinas e no próprio ensino regular. Então eu acho assim, que a proposta que a gente tinha aqui era uma proposta boa de trabalho para eles, desenvolvia-se a arte, tinham aula de música, tinham muitas coisas boas para eles participarem! Então eu acredito que era isso mesmo. Proporcionar para eles oficinas, momentos de lazer também, porque como aqui é um bairro mais carente eles não tem momento de lazer, e a escola também pode proporcionar isso para eles, tá ajudando, porque quando ele for aprender os conteúdos na sala de aula ele vai poder focar naquilo e ele vai ter uma manhã ou tarde mais tranquila. (P2)

Segundo Saviani (2005), a existência da escola se faz necessária a partir da exigência e necessidade humana da apropriação do conhecimento sistematizado e a garantia da transmissão às novas gerações. Isto posto, “as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.” (p.15). Para o autor apesar de ser óbvia a afirmação, tem-se vivido muitas distorções de conceitos em que, por exemplo, a idéia

disseminada nos últimos tempos sobre o currículo, como todas as atividades desenvolvidas pela escola, acaba por apagar a diferença entre o que é curricular e o que é extracurricular, em que tudo acaba adquirindo o mesmo peso.

Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. (SAVIANI, 2005, p.16).

Neste sentido cremos que a fala de P2 confirma a visão de Saviani (2005) sobre as distorções de conceitos que tem ocorrido no cotidiano das escolas. Como percebemos no discurso de P2, para ela, a função do projeto TEIA parecia estar mais relacionada a proporcionar uma boa alimentação, lazer e a socialização dos alunos, do que explorar o conhecimento, ou seja, aquilo que deveria ser secundário tornou-se essencial, e o que deveria ser essencial foi esquecido. Não estamos aqui querendo dizer que a comida e o lazer não são importantes na escola, mas estes deveriam ser tidos como elementos secundários a serem explorados nas propostas de educação em tempo integral, ao invés de serem os principais elementos como foi exposto por P2.

Ainda segundo Saviani (2005), a educação é dotada de identidade própria, o que permitiu a sua institucionalização através da escola. Assim, não se trata de qualquer saber, mas de um saber sistematizado; saber erudito, científico e não o conhecimento que produz palpites ou opiniões. Apresenta ainda a preocupação com o extracurricular escolar, em que durante um ano letivo, fez-se de tudo na escola, mas pouco tempo foi realmente destinado ao processo de construção do saber.

[...] Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. [...] Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2005, p.18).

E para atingir tal feito é necessário que a escola viabilize as condições necessárias, o que para o autor implica na dosagem e sequência do conteúdo de modo que a criança domine gradativamente, ao longo do tempo e do espaço escolar, o que ele chama de “saber escolar”.

Diante da clareza do fim a ser atingido pela escola, surge a necessidade dos métodos e processos que são meios para seu desenvolvimento, o que para Saviani (2005) foi o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da

criatividade, opondo-se ao ensino tradicional, que havia perdido de vista os fins do ensino, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos. Isso leva a uma preocupação exacerbada em relação ao desenvolvimento de atividades que se tornam mais importantes que o objetivo de assimilação do saber sistematizado.

Arroyo (1988) destaca as funções que as escolas em tempo integral assumiram ao longo da história como instituições capazes de suprir todo tipo de carência, ficando a instrução relegada a segundo plano:

[...]Na rua, na família, no trabalho precoce, as indefesas crianças carentes estão expostas à permanente lição de violência, tornam-se violentas na violência da vida. Frente a essa lamentável situação, a escola surge como a arca segura, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. É a batalha em prol do menor, da infância, enquanto continua a batalha contra o maior, o adulto, as praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campo. (p.5).

O viés assistencialista surge com muita intensidade no discurso dos professores e coordenadores da escola investigada, em uma concepção que extrapola a especificidade da educação. Fato destacado na fala da coordenadora (C2) quando argumenta sobre sua concepção de educação integral:

[...] Para mim educação integral é eu dar condições para o desenvolvimento total da pessoa enquanto cidadão. Educação integral é isso, é dar para a criança aquilo que ela às vezes não tem em casa. É você favorecer que a criança se iguale a outras realidades, igualar direitos, tentar sanar deficiências no que diz respeito à alimentação, higiene, no que diz respeito à cultura, ao acesso a arte, acesso ao esporte, à questão da aprendizagem e esta é a principal porque ela desenvolve outros aspectos, com a aprendizagem ela tem uma leitura de mundo melhor. (C2)

Kuhlmann Júnior (2007), em sua reflexão sobre a educação assistencialista, observa que as instituições concedidas às demandas sociais, como creche, pré-escola, escolas profissionalizantes, o ensino primário e a educação de jovens e adultos foram portadoras de preconceito ao serem cunhadas como escolas para os mais necessitados ou incapazes, imbuídas de objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Segundo o autor supracitado, na década de 1970, com a expansão dessas instituições, a crítica à educação compensatória trouxe à tona seu caráter assistencialista:



[...] O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 166)

De acordo com Kuhlmann Júnior (2007, p. 167), a pedagogia das instituições voltadas para os pobres é uma pedagogia da submissão, “uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer a dádiva aos que merecerem”. Para ele, a concepção de educação impressa nas ações pedagógicas traz uma carga de preconceito em relação à pobreza, oferecendo atendimento de baixa qualidade, mantendo os atendidos no lugar social a que estariam destinados.

A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua. Em 1872, no Congresso Penitenciário Internacional, em Londres, já se apontava a importância das instituições educacionais para prevenir a criminalidade. (p.167).

Na análise realizada por Saviani (1989, p.42) sobre a questão da marginalidade e as teorias educacionais, destaca-se que se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória.

O autor não considera a educação compensatória como uma teoria educacional, seja ela imbuída de interpretação do fenômeno educativo culminando em uma proposta pedagógica, ou na tentativa de explicitar os mecanismos que sustentam a organização e funcionamento da educação, que é o caso das teorias crítico-reprodutivistas como o movimento escolanovista. Para ele, a educação compensatória se apresenta como resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência por essas teorias.

Saviani (1989) expressa que a educação compensatória mantém a interpretação da educação em termos de equalização social. Porém, para que isso ocorra, torna-se necessário compensar as deficiências que agem de forma a neutralizar a eficácia da ação pedagógica.

[...] Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. (p.43).

Para o autor, não se trata de negar a importância dos programas de ação compensatória, porém eles não devem ser considerados como programas educativos. Faz-se necessária a compreensão da natureza específica do fenômeno educativo, pois a tendência à compensação de carências, se configura como uma forma de contornar o problema. A concepção de compensação confirma-se no entendimento dos professores e coordenadores quando analisam o projeto do qual fazem parte.

Nas falas de P1 e P2 se observa estreita relação com o entendimento assistencialista de propostas que, segundo Kuhlmann Júnior (2007), conformam-se em uma nova concepção assistencial da segunda metade do século XIX, momento em que o atendimento em instituições pré-escolares passa a ter um caráter assistencial científico, como a alimentação e a habitação aos trabalhadores e aos pobres.

Assim, eu acho que Educação Integral depende muito da comunidade. Se você me pergunta como deveria ser uma escola em tempo integral para essa comunidade aqui eu diria que é proporcionar à eles essas coisas que eles não têm devido a sua condição socioeconômica. E se fosse para uma outra clientela né, que tenha o nível social diferenciado, aí já seria uma nova proposta. Mas esses alunos aqui eles não tem acesso ao cinema, ao teatro, ao museu. A maioria ou grande parte deles acho que nunca foram no shopping, então eu acho que a escola poderia oportunizar esses alunos a terem acesso a esses lugares. E eles são muito carentes afetivamente. Então, não só nessa questão, a alimentação deles também é muito precária. Igual no ano passado, os alunos que estavam no Projeto Integral esses alunos tiveram um ganho de peso né, eles entraram aqui todos raquíticos, mas quando eles entraram se você pegar as fotos você vai ver que eles eram magrinhos, franzininhos, e depois com a alimentação que eles tinham aqui no Projeto e acredito que eles receberam muito afeto aqui por parte dos professores, eles melhoraram! E isso com certeza influenciou também no desenvolvimento psico-social dessas crianças. Eu acho que isso que é Educação Integral! (P1)

[...] Educação Integral é uma proposta para melhorar a vida dos meninos, tirar eles dos riscos da rua, melhorar o comportamento, e oferecer atividades diferenciadas porque esses alunos que tem contato com este tipo de proposta eles saem daqui com um conceito que vai refletir lá na vida deles lá fora, lá na rua, no meio em que ele vive. É uma proposta boa porque, por exemplo, dá ao aluno uma alimentação boa, coisa que eles não têm em casa. Havia relatos de que tinham meninos que não sabiam nem comer quando chegaram aqui e que aprenderam no Projeto. Então Educação Integral é isso! (P2)

Para Arroyo (1988, p. 4), as propostas de ampliação do tempo escolar não são realizadas com o objetivo de se ensinar e aprender mais e melhor, mas para propiciarem a experimentação de situações mais abrangentes como: “alimentar-se, assear-se, brincar,

relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola”. A crença está no ato educativo da experimentação que possibilita a vivência de uma ordem social.

Paro et al. (1988, p. 198) afirma que, embora a função pedagógica-instrucional da escola seja aquela que historicamente justifica a sua existência, a instituição acabou assumindo atividades suplementares, conseqüência de uma série de determinantes sociais e econômicos. Tais atividades “surgiram com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado”. Entre esses determinantes, aparecem ainda os relacionados à assistência médica e odontológica, à alimentação e ao lazer.

Na análise do autor, essa assistência deveria ocorrer como direito da população, através de remuneração justa do trabalho, de políticas sociais que dessem conta do problema. Porém voltar-se contra essas funções supletivas, que se constituem em condições concretas na rede escolar, inviabilizaria a própria função pedagógica.

[...] Se, nas condições presentes, essa função da escola só pode viabilizar-se se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população. (PARO et.al, 1988, p.199).

Contudo ele alerta para que a função supletiva não se sobreponha aos objetivos pedagógico-instrucional:

Mas, na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado. (PARO et al, 1988, p. 200).

Maurício (2003), confrontando a literatura produzida sobre a escola pública de tempo integral entre 1983 e 2001 e a representação social que usuários e trabalhadores construíram a respeito dela, afirma que os pais confirmam a necessidade do trabalho e de não deixar a criança na rua, porém num patamar inferior à questão da qualidade do ensino. Para os pais a prioridade é o “estudar mais”. Já os professores e funcionários construíram um discurso que apresenta em primeiro plano o atendimento integral para a guarda das crianças, afastando-as da rua.

Para Saviani (2005), é preciso ter clareza do que é essencial à escola. As atividades, consideradas pelo autor como extracurriculares, só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las.

### **Articulação entre as oficinas do Projeto e o currículo básico**

Outra questão importante é a que diz respeito à divisão do tempo na escola em currículo básico e oficinas pedagógicas desenvolvidas nas propostas de Educação em Tempo Integral. Segundo Gomes (2009) a análise da divisão encontra-se como um dos pontos que desfavorecem o desenvolvimento da proposta pedagógica destas escolas, uma vez que, não existe um tempo maior para envolver todos os professores para planejarem a sequência de um programa em comum, que integre os dois períodos. A esse respeito, a autora supracitada aponta ainda que os poucos encontros que ocorrem entre os professores do turno da manhã e tarde não são suficientes, e não há possibilidade de se reunir ao mesmo tempo todos os professores, pois, conforme a realidade brasileira, uma boa parte destes docentes precisam ministrar aulas em mais de uma escola, o que coincide com os períodos em que ocorrem estas reuniões.

Sobre estes momentos de interação entre os professores das oficinas pedagógicas e os docentes do currículo básico (ensino regular) C2 destaca que na escola investigada eles ocorriam da seguinte maneira:

[...] Nós tivemos sim interação entre as oficinas e o ensino regular. A primeira interação era feita pela coordenadora do Projeto. Ela ia na sala e perguntava como estava o aluno, se precisasse de alguma intervenção ela fazia, então ela foi assim muito importante nesse **elo de ligação**. Todo Projeto de Educação Integral tem que ter uma coordenadora, pois ela é o elo entre os alunos, entre os professores tanto dentro das oficinas quanto fora porque é muito corrido! Então as vezes os professores da oficina estão na sala de aula o dia todo, o tempo inteiro, então eles não tinham tempo para conversar com as regentes do ensino regular, mas eles conversavam com a coordenadora do Projeto e ela repassava o que era necessário. A regente também quando via alguma dificuldade repassava para a coordenadora. Então assim, ela foi uma figura chave, mas fora isso havia também conversas entre os professores. Às vezes em horários de módulo os professores das oficinas conversavam com os regentes de sala do ensino regular, **mas a maioria da interação era através da coordenadora**. Houve também momentos de avaliação através de diagnósticos com os regentes, para verificar como eles estavam vendo

as oficinas, se estava tendo um retorno, se havia tido melhoras nos meninos na sala de aula. Além disso, **o maior elo entre os professores era com a professora da oficina de reforço.** Então entre a professora regente e a do reforço tinha uma interação muito boa! Porque a professora do reforço ficava nos dois turnos na escola, então entre elas havia muito dialogo. Essas professoras trocavam informação sobre como poderia ser trabalhado determinado conteúdo com os meninos, elas discutiam sobre o auxilio nas leituras. Então havia sim essa integração! **Não era perfeita, mas fazia-se o possível para manter!** (C2, grifos nossos)

Desta fala, podemos inferir uma concepção restrita de interação em que para esta diretora a coordenadora do Projeto e a professora de reforço eram os elos de ligação de todo o projeto; na fala de C2 verificamos ainda que a integração entre os professores das oficinas pedagógicas e os docentes do ensino regular (currículo básico) acabava sendo reduzida a encontros nos corredores da escola, no recreio ou através de bilhetes, etc. Sobre essa articulação entre os professores do ensino regular com os das oficinas do Projeto C1 aponta ainda que:

[...] Essa articulação no início foi difícil porque nem todos os professores acreditavam no Projeto, mas nós tivemos professores que desde o início abraçaram a proposta e trabalharam conosco. Com o decorrer do Projeto os professores viram o avanço, daí começaram a interagir com os professores das oficinas, e passaram também a acreditar no Projeto. **Essa articulação não ocorria através de reuniões, não haviam encontros semanais ou mensais. O elo de ligação era mesmo eu e a direção da escola. Então eu que no horário de módulo desses professores fazia essa ligação.** Quando tinha um problema, ou uma vez por mês ou anual eu fazia uma pesquisa, uma avaliação final, para estes professores responderem e pra ter um resultado. Para analisarmos os resultados dos meninos dentro da sala de aula. **Mas reunião com eles para promover essa articulação não havia.** Poderia haver esses encontros se a gente tivesse um tempo disponível para isso né, mas infelizmente a gente não tinha! Não coincidia horário de todos se encontrarem. Mas a medida que foi possível deu certo! (C1, grifos nossos)

Na fala desta coordenadora percebemos a dificuldade de entrosamento entre os professores das oficinas e do ensino regular, desta maneira essa articulação ocorria apenas através da interferência da coordenadora com os docentes.

De acordo com Paro et al. (1988), a troca e atividade conjunta entre as disciplinas são dificultadas devido à exigüidade do tempo destinado às discussões necessárias, reduzindo a simples ligações de atividades, quando existentes, como complementações. Tal situação pode ser notada nas falas dos coordenadores ao enfatizarem a falta de tempo para a articulação entre os docentes.

Gomes (2009) enfatiza que a utilização pedagógica do tempo denota uma separação levando em alguns casos à segregação das oficinas, em que a concepção de

educação integral na prática dos professores, se torna dividida entre períodos distintos dentro da mesma escola; uma para a escolarização e a outra para a recreação, o lúdico, a complementação do conteúdo e também o reforço. E quando se faz necessário o recrutamento das oficinas para ajudar a dar conta da difícil tarefa de ensinar tudo a todos, abre-se espaço para a continuidade do que não foi possível consolidar no currículo básico.

Em nossa investigação percebemos que nos descaminhos e na busca de um caminhar acertado, os coordenadores juntamente com os professores foram procurando formas de conceber o tempo e o espaço proporcionados pelo Projeto. Porém, sem formação, sem uma fundamentação teórico-filosófica e sem as condições materiais propícias, foram levados à busca de adequações da rotina.

Mais especificamente sobre a articulação do trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas com o currículo básico os professores sinalizaram que:

[...] Então eu trabalhava os elementos básicos da disciplina. Nós trabalhávamos com a pintura, com desenhos né, trabalhava o potencial criativo dos alunos estimulando esse potencial criativo. Eu trazia isso, eu trazia esse conteúdo para a oficina, era trabalhado. Agora os temas transversais também aconteciam de uma forma muito intensa, e eu acho que o que mais foi trabalhado nas oficinas foi os temas transversais, isso com certeza. Agora, na Arte eu fui um pouco rebelde, digamos assim, na minha maneira de trabalhar a Arte, difere um pouco dos outros professores de Artes. Porque os outros professores de Artes trabalham a história da arte de uma forma totalmente diferente da minha, e acaba que os alunos não conseguem se apropriar daquele conhecimento porque não faz sentido para um menino que mora num barraco, que não tem o que comer, sabe, pra que ele vai saber o que foi o movimento renascentista, o que foi o cubismo do Picasso, o que foi isso, o que foi aquilo, não faz nexo, não tem nexo para aquela criança. Então eu faço o seguinte, como eu lhe falei aquele negócio do vendedor. Primeiro eu busco fazer esse aluno se encontrar enquanto artista e descobrir o seu potencial criativo e a partir dali eu vou inserindo gradativamente a história da arte, e aí começa a fazer sentido (Ah, então isso é assim por causa disso, por aquilo!). Então esses Parâmetros Curriculares, essas coisas assim eu até faço gancho em algumas coisas, mas eu tenho uma metodologia meio que autônoma de trabalhar isso, por perceber um sucesso nessa prática. Não é o meu livro de cabeceira, porque eu percebo eles como uma forma de trabalhar o conteúdo da Arte de uma forma muito fria, isolada, é muito distante, e eu trabalho o tempo todo trazendo a realidade desses alunos, a realidade dele, aí eu vou trazendo em doses homeopáticas essas informações. Mas eu trabalhei assim oh, eu trabalhei perpassando esses currículos básicos na disciplina, mas os temas transversais foram mais intensos. (P1)

[...] No meu caso o currículo básico e as oficinas pedagógicas estavam totalmente relacionados! A gente trabalhava mesmo de acordo com o currículo e de acordo com a necessidade do aluno, e também de

acordo com o que a gente via que a criança estava precisando no momento, na parte de aprendizado mesmo, do conhecimento. Com certeza havia sim essa articulação! (P3)

Apreendemos nas falas de P1 e P3 que por mais que o trabalho nas oficinas ocorresse de forma “mediada” e “adaptada” havia a tentativa de articular o currículo básico com as oficinas pedagógicas, porém isto não acontecia com todos os professores, como nos mostra P2:

Não! Não havia essa articulação entre currículo básico e minhas oficinas, até porque eu não tinha uma formação para isso. Eu sou formada em Pedagogia e dava aula de música. Então eu ministrava para eles aquilo que eu sabia de conhecimento pessoal, que eu havia aprendido em aulas particulares de música que eu realizei. Isso era o que eu passava para eles, mas eu acredito que trabalhar a música, o violão, o instrumento, o cantar ajuda ele na sala de aula. Isso eu sei que era possível acontecer, mas eu não tinha conhecimentos específicos sobre o que eu deveria fazer, isso eu não tinha! (P2)

Analisando a fala de P2 constatamos que para construir a prática pedagógica em suas aulas, a professora admitiu que buscava experiências em outras situações educacionais, vividas pela mesma, seja espelhando-se em seus antigos professores ou até mesmo em experiências realizadas pela docente enquanto aluna de um curso particular de música.

A esse respeito Tardif (2000) relata que os saberes dos professores são oriundos de diversas fontes, procedentes de seu trabalho, de sua cultura, de sua formação escolar, além dos conhecimentos adquiridos nos cursos de especialização. De acordo com o autor, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar.

Considerando o caso de P2 averiguamos que a mesma realmente não tinha formação específica para ministrar aulas de Música, mas mesmo assim, se utilizou muito mais dos saberes e das práticas pedagógicas vivenciadas em sua história de vida, do que o aprendido em seu curso de formação inicial. Isso talvez porque os saberes adquiridos ao longo de sua vida foram mais consistentes do que a habilitação vivenciada. Um dos fatores dificultadores desse processo de ensinar é constatar que muitas vezes as práticas docentes são velhos modelos pedagógicos repetidos, não mais aconselháveis para uma postura educacional que vise a uma educação emancipatória.

Entendemos que a história de vida de cada pessoa faz parte de sua referência educacional, do alicerce para a construção e reconstrução de outros conhecimentos. Porém, quando se trata do ofício docente, esses saberes, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente, devem ser válidos na prática pedagógica, quando o educador tem uma formação específica, fundamentada com teorias e práticas, que faça uso da consciência crítica e reflexiva que o possibilite discernir o que de suas experiências educacionais anteriores, ele pode, ou não, fazer uso.

Desta maneira, examinamos que por maior que seja a boa vontade de P2 em contribuir com a formação dos alunos através da oficina de Música, compreendemos por meio de sua fala que há um descuido com relação a seleção dos profissionais que atuam nas oficinas pedagógicas. É como se qualquer pessoa com um pouco mais de escolaridade e algum treinamento em determinada área (disciplina), fosse automaticamente um professor especializado e habilitado para ministrar aulas de determinado conteúdo.

Na escola investigada este fato também foi evidenciado durante a oficina de recreação. Conforme mencionamos neste capítulo, em nossas observações detectamos a falta de interação e o descaso, por parte da docente, para com as brincadeiras realizadas pelos alunos, além da falta de planejamento das atividades pela professora que ministrava essa oficina. Não podemos afirmar que pelo fato da professora possuir apenas o curso de graduação em Pedagogia isso a impedisse de ter subsídios para planejar uma aula significativa para os alunos, porém tal formação não a habilita especificamente para ministrar aulas de recreação, o que pode ter interferido na qualidade das mesmas. Sobre a escolha destes profissionais que atuavam nas oficinas pedagógicas da Escola Municipal Tempo dos Sonhos C2 entende que:

[...] Para escolher os profissionais a gente olhava o perfil. A pessoa tinha que ter o perfil! Muitos foram convidados porque tinham o perfil e não quiseram porque é desgastante. Então eles pensavam assim: “Ai vou ficar sem a sala de aula, isso é melhor!”. E não era! Os alunos absorviam muito! Então a gente via perfil, habilidade, tinha que ser alguém com muita paciência, tinha que ser alguém que tinha alguma habilidade para desenvolver alguma oficina. A gente trabalhava aqui especificamente com algumas oficinas que precisavam de que o professor dominasse, por exemplo, um bordado, que o professor dominasse um jogo, então era nesse sentido. Eles eram selecionados de acordo com o perfil e depois de acordo com o interesse, porque aqui tinha professor que tinha perfil, mas não tinha interesse. (C2)



Refletindo sobre a fala de C2 cremos que “ter perfil e paciência” não são os critérios mais importantes para serem adotados durante a seleção de professores para atuarem nas propostas de Educação em Tempo Integral. Partindo de uma premissa educacional e não meramente assistencial, torna-se evidente a importância de levar em consideração o perfil do profissional, mas também é preciso analisar se este possui formação acadêmica que atenda o papel a ser desempenhado com as crianças, não podendo se limitar à mera realização de cuidados físicos ou a ocupação do tempo ocioso dos alunos. Este perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições escolares, exigindo ações de formação que levem em conta esta realidade, para uma mudança efetiva na qualidade da educação oferecida.

### **Formação para atuar nas propostas de Educação Integral**

Ao analisarmos a categoria “Formação para atuar nas propostas de Educação Integral” verificamos nas falas dos professores e coordenadores, a importância da formação continuada, uma vez que, esta aparece como preocupação de domínio da prática das oficinas curriculares, devendo acontecer, segundo os entrevistados, através de cursos e palestras, no intuito de direcionar e instrumentalizar as atividades do Projeto, conforme sinaliza a fala de P2:

Deveria ter a formação continuada porque ela sempre é bem vinda. O professor precisa estar em contato com aquilo que ele está trabalhando. Então essa formação poderia ser através de mini-cursos que poderiam ser ministrados na própria escola ou em centros específicos para isso, e em cada área o professor deveria ter esse segmento que fosse para ele um suporte de trabalho. Isso não só aqui na escola, mas onde acontecessem esses espaços de formação porque se eu trabalho com literatura hoje eu preciso de formação para isso. Se eu trabalho com música eu preciso de formação ainda mais do que aquela que eu tenho porque não é só o meu saber que deve ser ensinado, isso não é tão simples assim. Eu preciso saber o que eu devo e vou oferecer para esses meninos. Ele pode vir aqui na escola todos os dias e não ter noção de nada! Então como que eu vou resolver isso, como que eu vou ganhar essa criança, como eu vou conseguir instrumentos para melhorar a vida dessa criança? Isso tudo eu conseguiria através de uma formação em serviço! O aprendizado nunca é demais para qualquer pessoa! (P2)

A esse respeito Gomes (2009) destaca que espera-se muitas vezes, com a implantação de projetos, um salto sobrenatural de concepções e práticas que ultrapassem determinada situação, como se apenas o objetivo sem ações concretas desse conta da transformação. Para a autora, essa é a falsa crença de que bastam recursos equânimes para desencadear um processo qualitativo e superar todos os obstáculos.

A declaração de P1 evidencia o que Paro et al. (1988) afirma quando analisa a falta de uma formação em serviço que leve ao estudo e à reflexão necessários para se atingir o objetivo de todo processo formativo do aluno, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes:

[...] Deveria haver uma formação continuada e essa formação deveria ficar voltada mais para troca de experiências e para fundamentação sobre a temática porque a dinâmica das oficinas se difere demais do ensino regular, porque no ensino regular por mais que o professor leve algum material diferente a coisa funciona mais é na lousa e no giz. Então as oficinas requerem um recurso de material denso para que a coisa funcione! Então essa troca que ocorre em cursos de formação é importante no sentido do reaproveitamento de material, de aprender coisas novas, desenvolver técnicas novas. Então eu acho que não só a questão do conhecimento, de buscar leituras. Eu acho que poderíamos nessas trocas de experiências constituir, iniciar, esboçar uma proposta política pedagógica pra rede municipal de ensino de Uberlândia. (P1)

Saviani (2005), quando analisa a questão da materialidade da ação pedagógica, distingue a produção material de um lado e a não material do outro. Essa distinção se faz em face do resultado da ação, do produto final. Para o autor a educação, como produção não material, pois sua finalidade não é material, não perde a visibilidade de sua ação, porque se realiza em um contexto de materialidade.

[...] No caso da produção não-material, cujo produto não se separa do produtor, Marx cita os exemplos do ensino e da atividade do médico, quer dizer, da medicina. No entanto, o seu exercício também implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. (SAVIANI, p.107).

Saviani (2005) entende que as condições materiais representam a esfera da prática e contemplam um dos fundamentos da concepção pedagógica da Pedagogia histórico-crítica. Analisando a prática como fundamento da teoria, o autor argumenta que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

[...] Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: se a prática que

fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2005, p. 108).

Nessa perspectiva, a organização escolar da proposta de educação em tempo integral apresenta-se precária tanto para o atendimento prático da concepção escolanovista que a fundamenta, quanto da pedagogia tradicional. Assim, os professores concebem a formação continuada estritamente vinculada à prática, o que os leva a solicitar cursos de formação que propiciem a aprender como administrar o fazer docente no dia-a-dia.

Saviani (2005) aponta três grandes problemas na abordagem da questão da materialidade da ação pedagógica: o primeiro ele denomina genericamente de ausência de um sistema de educação; o segundo diz respeito à organização que está posta já incorporada a determinados “ingredientes teóricos”, e quando se propõe a transformação da prática, através de uma nova teoria, nem sempre se atenta para o fato da necessidade de mudanças nessa organização objetiva “que está articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas”. O terceiro problema é o da descontinuidade.

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isto, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados. (SAVIANI, p.109).

Neste sentido torna-se pertinente que as práticas de formação continuada de professores, não sejam orientadas apenas pela racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permite aos docentes a sua atualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, cremos que a formação continuada poderá contribuir para dinâmicas

reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho. Essa reflexão faz-se indispensável e se justifica pela singularidade das situações que os professores experimentam no cotidiano escolar e, como tal, deve ser potenciada na formação continuada de professores.

Gomes (2009) destaca ainda que essa reflexão demarca a validade da formação continuada no ambiente de trabalho, pois permite incorporar os saberes dos docentes na prática diária, amenizar as impotências diante das dificuldades externas ao processo educativo e, a partir destes espaços de reflexão, avançar na organização coletiva para o desenvolvimento de um trabalho educativo digno para a escola pública que ainda não se conseguiu viabilizar em sua plenitude.

### **Aspectos positivos e negativos do Projeto**

Na análise dos aspectos positivos e negativos apontados pelos professores e coordenadores, podemos destacar através das falas dos entrevistados:

[...] Pontos negativos não houve, mas positivos sim! O Projeto foi significativo em vários pontos. Tirou essa criança da rua! Esse Projeto deu esperança para a escola, ele realmente funcionou no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do menino, no que diz respeito a aprendizagem os meninos desenvolveram Conseguiram ser mais críticos, conseguiram enxergar a própria questão de direitos, de necessidades. Começaram a exigir mais! Isso foi uma coisa que a gente viu muito, as crianças cobrando, as crianças reclamando se alguma coisa não ia bem. Então assim, tem várias vertentes de pontos positivos, mas o principal foi recompor para o menino a questão da aprendizagem dele, a questão que ele é um cidadão que tem direito à aprender. (C2)

[...] Como pontos positivos eu destaco a importância das atividades diferenciadas na melhoria do rendimento escolar. Houve melhor condição de vida para esse aluno, pois muitos alunos não tomavam nem banho para vir para a escola, passavam semanas sem tomar banho, com mau cheiro para vir para escola, então com o projeto mudou os hábitos de higiene, mudou os hábitos de estudo. Tirou essa criança da rua! Então é isso! Houve muitos pontos positivos e eu destaco principalmente como benefícios a parte da alimentação porque muitos deles só comiam o lanche da escola e a gente tinha criança desnutrida... Estudo é importante sim, mas com uma má alimentação o desenvolvimento dela também é afetado. Então eu acho que a alimentação foi o benefício maior, e o desenvolvimento também. (C1)

Com base nos depoimentos, visualiza-se que os pontos positivos passam por forte apelo para as questões de caráter mais assistencialista, aparecendo como justificativa para a ampliação do tempo, de forma a atribuir à escola a função de tirar essas crianças da rua, como se a instituição fosse “guardiã das crianças enquanto os pais trabalham”. Constatamos assim, a pretensão oficial de transformar a vida das crianças pela via das atividades escolares, como se a criatividade e a boa vontade de quem executa fossem suficientes para fazer diferente. Ou, ainda, cabendo à escola resolver os problemas estruturais impostos pela forma de organização social, política e econômica do contexto nacional que condena a maioria dos trabalhadores a não vislumbrarem transformações materiais que lhes permitam ter qualidade de vida.

Para Ferreira (2007) isso aumenta o desafio da escola pública com o saber – assegurar a posse do conhecimento como direito de todos e garantir a construção da cidadania. Dessa forma, não se pode aceitar passivamente propostas, sem ter garantidas as reais condições para sua implementação.

Paro et al. (1988) observa que os responsáveis pelas atividades educativas, na crença dos ideais de uma escola salvadora, exigem de si mesmos um empenho e uma abnegação numa associação de vocação para o magistério. A visão de que o professor entusiasmado vence as barreiras e faz a diferença, transforma o docente no principal responsável pelo sucesso ou fracasso de projetos que se inserem no cotidiano escolar. Deixa-o à margem de uma construção crítica da prática, em que não há tempo para refletir o porquê e para quê ensinar.

Sobre os pontos positivos do Projeto P3 e P1 sinalizaram que:

[...] Os aspectos positivos são quando você vê o aluno crescendo, porque o aluno chegou aqui sem saber escrever, e quando chega no final do ano o aluno já sabe ler e escrever. Isso é um aspecto assim, que a gente fica impressionada! É positivo para o aluno tirar ele da rua, sem dúvida nenhuma porque o principal para o projeto era tirar o aluno da rua, e isso conseguiu porque eram alunos em risco, eram alunos que estavam sendo cuidados e agora estão em risco nas ruas. Então esse é um aspecto que eu acho que talvez o mais importante diante da realidade desses alunos. (P3)

[...] Como ponto positivo eu destaco não só o crescimento dos alunos, como o nosso também porque como eram poucos alunos eles traziam todos os dias informações da vida deles, o que eles viam, o que eles presenciavam. Então, aquilo fazia com que a gente pensasse: “Poxa, eu to reclamando do que? Eu to reclamando da minha vida e o que essas crianças carregam nos ombros eu não daria conta!” Então isso foi positivo! Poucos alunos, esse contato, poder conhecer eles melhor, ter essa troca muito rica, vê-los crescer, progredir! (P1)

Considerando as falas de P1 e P3 conferimos que a ampliação do tempo escolar é entendida como forma de se alcançar melhores resultados através da ação escolar sobre os alunos, devido à maior exposição desses às práticas escolares.

Analisando as formas de entendimento da ampliação do tempo, Cavalieri (2007) afirma que a extensão com o objetivo de mudança da própria concepção de educação escolar, ou seja, o papel da escola na formação dos indivíduos é a alternativa que mais desafia o pensamento "a uma reflexão educacional abrangente".

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. (p.1017).

No que se refere aos pontos negativos do Projeto C1, P1 e P2 realçaram que:

[...] Como ponto negativo eu acho que **faltou um apoio maior da secretaria municipal de educação e mais participação da família na escola.** (C1, grifos nossos)

[...] Pontos negativos? O negativo isso pra mim era um trem que me deixava "pê-da-vida": **a questão do lanche.** Chegava o café da manhã, a grande parte desses meninos vem pra cá sem comer, daí chegava lá os meninos do projeto entravam e iam tomar café, fechava-se a porta! Às vezes nem fechava direito. Aí era o leite, era a bolacha. Aí quando os meninos chegavam assim, às vezes até alguns novatos que não sabiam, no início era toda hora. Eles já queriam entrar, daí diziam: "**Não esse lanche não é pra vocês, esse lanche é só para os meninos do tempo integral!**". Ai você via o menino indo com a barriginha vazia indo para a sala. "Seu lanche é só 9:30h tá?". "Pô mas esse menino tá com fome, como ele vai fazer?". Sabe, dava vontade de pegar alguma coisa escondida e ajudar esse menino, mas isso era toda hora, esse tratamento diferenciado. Quando dava 17h da tarde, ou 16:50h, os meninos eram retirados da sala pra ir comer uma fruta... e aí, eles iam comer uma fruta, aí esses meninos chegavam e se achavam os poderosos da escola. Aí sempre tinha aquela questão assim: "Agora vocês vão ficar aí e eu vou ali comer uma fruta!". **Então eu achava esse tratamento diferenciado que me incomodava. Isso foi negativo, muito negativo!** De negativo era isso e a questão da **falta de sistematização de um planejamento né, que articulasse as oficinas, que pudéssemos falar a mesma linguagem,** que pudesse né, ter uma troca, pra falar o que estava acontecendo com um determinado aluno, porque às vezes a gente não percebia, e o outro percebia, e um falava uma coisa e de repente essa troca de informações eu acho que deveria ter trazido mais benefícios para as oficinas, só isso. (P1, grifos nossos)

[...] Sobre a criança passar o dia todo na escola eu acredito que **o lado negativo foi à questão deles ficarem longe da família.** Se esse ficar em casa com a família fosse vivido de uma maneira proveitosa e com qualidade aí ela estaria perdendo em estar aqui na escola, mas como essa criança não tem esse convívio de qualidade com a família ela precisa estar aqui na escola. (P2, grifos nossos)

Como percebemos nos discursos foram apresentados como pontos negativos: a falta de apoio da secretaria municipal de educação de Uberlândia-MG; a pouca participação da família na escola; o tratamento diferenciado com relação à comida para aqueles que faziam parte do Projeto (os que faziam parte do Projeto recebiam mais alimentos que os demais alunos da escola); a falta de diretrizes que subsidiassem as práticas dos professores do Projeto; e a questão dos alunos ficarem longe de suas famílias durante as muitas horas em que estavam na escola participando do Projeto.

Ainda sobre os pontos negativos do Projeto P3 relatou um fato importante:

[...] A insegurança era um ponto muito negativo! Às vezes a gente tava ali caminhando, desenvolvendo um trabalho bom, mas a gente sempre tinha aquela insegurança: será que vai continuar, será que não? E aí vinha à preocupação com aquela criança que era nossa, e que a gente sabia que precisava de um acompanhamento individual e isso foi um ponto muito negativo! Essa insegurança em relação à continuidade do projeto ou não. (P3)

Na manifestação da professora P3 foi apontado como ponto negativo a insegurança constante por não saber se o Projeto teria continuidade de um ano para o outro. Essa descontinuidade de projetos, programas e ações na educação é também uma preocupação expressa na expectativa da não continuidade do Projeto e no abandono que sofreram alunos e professores no ano letivo de 2011. Fato este que será melhor detalhado no próximo item.

#### **4.4) A caracterização do fechamento/suspensão do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) na Escola Municipal Tempo dos Sonhos**

Na tentativa de entendermos o porquê do fechamento/suspensão do Projeto de Educação Integral realizado na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, ocorrido no início do ano de 2011, perguntamos à coordenadora C2 quais seriam os motivos que justificavam tal fato:

[...] **O motivo principal do fechamento foi à inauguração do bairro Sucupira (próximo aqui a escola). Com a abertura deste bairro precisava-se dar vagas na escola para essas crianças, pois é direito deles serem inseridos no ensino fundamental.** Então ampliou-se a nossa escola para fazer esse atendimento, e para isso foi necessário utilizar o espaço que era destinado ao Projeto. Nós também tínhamos que fazer uma correção de fluxo aqui na escola, tinha muitos alunos

fora da faixa etária e não tinha outro espaço para se trabalhar com esses meninos a não ser as antigas salas do Projeto. Então esses foram **os dois motivos que justificaram o fechamento: a implantação do bairro e a necessidade da correção de fluxo.** (C2, grifos nossos)

Como percebemos no fragmento apresentado acima, C2 apontou como justificativa para o fechamento/suspensão do Projeto TEIA a necessidade de se criar mais vagas na Escola Municipal Tempo dos Sonhos visando a atender os novos moradores do Bairro Jardim Sucupira. Além disso, C2 relata que foi necessário fazer uso das salas que eram do Projeto para atender a turmas que necessitavam da correção de fluxo no ensino.

Quando questionada sobre de que forma esta notícia foi dada à escola, a mesma descreveu:

[...] A secretaria municipal de educação nos convidou para uma reunião e nos informou: “Vai ter que cortar, não tem como manter!”. Na época, em meados de fevereiro de 2011, houve a sugestão por parte da prefeitura de construir um barracão para que continuasse as oficinas. Tem essa proposta, mas eu vou ser bem transparente, há um sentimento de frustração, daí eu fico pensando, constrói-se esse barracão e inaugura outro bairro, daí o que vai acontecer? Desistir do barracão e atender a esses novos alunos? Então isso pra mim não funcionaria. (C2)

Conforme detectamos, na manifestação de C2 ficou explícito a ideia de que “tal corte” deu-se devido à contenção de gastos orçamentários do município. Em meio à fala da entrevistada verificamos ainda um sentimento de frustração e receio para com a sugestão da prefeitura de se criar um novo espaço (barracão) para a realização das oficinas que existiam no Projeto. Sobre esse “corte orçamentário”<sup>33</sup> C2 relatou que a prefeitura apresentou como motivo que justificasse esta ação:

[...] Ao apresentar o motivo exato para o fechamento à prefeitura nos disse que precisava ser atendido esses meninos do novo bairro e como o integral aqui na escola atendia apenas 32 alunos não justificava sua manutenção. (C2)

Diante desta fala nos vem à mente a ideia de que em nenhum momento a Secretaria Municipal de Educação levou em consideração o trabalho que estava sendo desenvolvido no Projeto, ou seja, em nenhum instante a mesma considerou os

---

<sup>33</sup> Na tentativa de entendermos melhor esta suspensão do Projeto procuramos a secretaria municipal de educação para maiores esclarecimentos, porém fomos informados que não havia a disponibilidade de agendarmos um horário para discussão sobre o assunto e que todas as informações que precisássemos encontraríamos disponíveis exclusivamente na escola, haja vista que, segundo o funcionário que nos atendeu, todos os reais motivos já haviam sido repassados a direção da Escola Municipal Tempo dos Sonhos, e ela mesma poderia nos explicar o que havia ocorrido.



benefícios que esta proposta poderia estar proporcionando na vida das 32 crianças matriculadas. Segundo C2 até cogitou-se essa preocupação com os resultados do Projeto, mas

[...] Diante da preocupação e da necessidade a prefeitura preferiu atender a necessidade. Se eu falar que eu não fiquei preocupada é mentira, mas o fato maior seria os meninos do novo bairro fora da escola. Então **não tínhamos outra alternativa** a não ser o fechamento do Projeto. (C2, grifos nossos)

Apreendemos através da fala de C2 que entre a preocupação para com os resultados que o Projeto estava oferecendo para as crianças e a necessidade de atender as famílias que viriam morar no novo bairro próximo à escola optou-se por dar prioridade a atender a necessidade em detrimento da preocupação para com o Projeto TEIA. Analisando ainda a fala de C2, é importante destacarmos que quando a mesma menciona que “não tinha outra alternativa” a não ser aceitar o fechamento do projeto ela referiu-se a um posicionamento aderido por ela individualmente (sem consultar os sujeitos envolvidos), haja vista que a escola continuou tendo os mesmos espaços e materiais que eram destinados ao projeto, e ainda a Secretaria Municipal de Educação possibilitou à diretora a opção de construir um novo barracão e dar continuidade as oficinas que ocorriam no projeto, mas a mesma não aderiu a sugestão por motivos pessoais que não nos foram revelados.

Diante desta situação indagamos a C2 qual foi o posicionamento da comunidade (famílias) mediante o ocorrido e a mesma relatou que:

Na época as famílias não reagiram não. Como eles já estavam acostumados com a ideia de que todo ano poderia acabar, mas sempre mantinha, então não preocuparam muito não. Só duas pessoas me procuraram e falaram que iriam procurar os vereadores da prefeitura, daí eu disse: “Vão mesmo, vocês corram atrás, procurem para manter!”. Porque nosso intuito aqui na escola era manter, mas aí no corre-corre de todo mundo perdeu muita a força aqui no bairro. Eles anteriormente tinham a força da Loura (representante do bairro) aqui, ela ia atrás, ela articulava muito isso, mas ela deixou a comunidade. Não houve maior envolvimento não, tanto é que rapidinho eles se calaram e certamente arrumaram um jeito para essas crianças, pois nada mais foi falado. Isso me surpreendeu, isso me decepcionou muito porque eu esperava que houvesse uma briga muito grande. Eu esperava que com o fechamento houvesse uma briga muito grande por parte da comunidade, mas não houve não. (C2)

Como notamos a fala de C2 narra que não houve o envolvimento da comunidade para lutar pela manutenção do Projeto. Mas será que realmente foi isto que ocorreu? Quais motivos teriam calado esta população? Em reunião da escola com os pais de

alunos, estes nos relataram que correram atrás, procuraram a prefeitura, mas de nada adiantou, pois a justificativa foi a mesma que C2 expressara: a de que havia a necessidade de cortar certos gastos públicos para a manutenção dos cofres municipais.

Em meio aos questionamentos realizados a C2, perguntamos ainda, se ela, como coordenadora administrativa, acreditava que o fechamento do Projeto tinha sido suficiente para atender as necessidades que haviam sido colocadas, ou seja, se todos os alunos do novo bairro que necessitavam de vagas haviam sido atendidos. E a mesma respondeu:

[...] Enquanto aluno atendeu. Houve a correção de fluxo e houve sim a abertura de duas salas em função da abertura do bairro Sucupira. Então, são assim meninos pequenos, que vieram para o 1º ano, e se não fosse essas salas aqui no bairro eles não estudariam, poderiam estudar em outra escola, mas essa outra escola não teria espaço e para eles ficou mais próximo vir à escola para eles que vem à pé, mas isso não condiz com o modelo de educação que deveria existir. Deveria construir o bairro e a escola junto! (C2)

Mediante tal colocação nos questionamos: Será que realmente a abertura de duas salas atendeu a necessidade das 300 novas famílias que vieram integrar o bairro Sucupira? Houve vagas disponíveis para todas as novas crianças? Será que na tentativa de resolver um problema não se criou outro maior? Ora, é inadmissível acreditarmos que 60 novas vagas conseguiram atender á demanda das 300 famílias e que a abertura destas 60 vagas justificaria o fechamento do Projeto que estava contribuindo desde 2009 com a formação de 32 crianças.

No que se refere a este fechamento os professores P1, P2 e P3 expressaram sua indignação:

[...] Vejo o fechamento do Projeto como uma aberração! Uma falta de respeito! **Uma falta de respeito com o dinheiro público porque foi investido muito dinheiro nisso aqui! Foram máquinas que foram compradas, máquinas caras e que estão lá as moscas.** Na oficina de reciclagem de papel foi comprado liquidificador daquele industrial, compraram maquinários. **Foram muitos materiais que não vão ter utilidade e que estão jogados né. Então foi um mal uso do dinheiro público.** Porque se fechasse isso aqui, justificando “olha eu não vou abri porque...”. Ou pegasse então e falasse olha a gente investiu nisso aqui, mas então vamos dar outro destino, vamos pegar aquelas máquinas e doar para um outro grupo. Vamos dar utilidade para isso aqui, vamos levar para outros lugares que necessitem e poderiam fazer bom uso. Mas não, tornaram sucata! Mau uso do dinheiro público! As oficinas fecharam pelo seguinte, não existia uma regulamentação na prefeitura. **Não existia algo que regulamentasse o funcionamento. A coisa na prefeitura tava livre, leve e solta!** Era assim: “A escola tem um projetinho? Então faz e manda para cá!”. Ai a escola elaborava oficinas e mandava para lá (prefeitura), era aceito, e eles mandavam o material e contratavam profissional e pronto! Era desse

jeitinho! Não tinha critérios! Até ai eu entendo e acho o fechamento correto.“ Vamos parar, fechou as portas! Agora vamos estudar primeiro para depois implantar essas propostas! O que você faz? Como você faz? Vamos questionar!”. Porque as oficinas têm que ser estruturadas, não podem viver de faz de conta! E ai eu respeito e acho que era prudente, era correto fechar! Mas no nosso caso específico, quando aconteceu isso foi uma bomba! Chegaram e falaram: “Não tem mais!” E a diretora chegou e disse o seguinte: “Então faz o seguinte, monta outro planejamento.” Aí eu sentei com a coordenadora e montamos. Cada professor fez suas considerações, montou suas oficinas e mandamos para a prefeitura! E o Doutor Afrânio (Secretário da Educação) chamou a diretora lá e disse: “Foi aprovado, então vocês podem continuar as oficinas!” Só que tinha outro problema que a Secretaria de Educação não tinha prestado atenção numa coisa: 300 casas foram inauguradas agora aqui perto da escola e estavam sendo entregues. Então são 300 famílias que estão chegando na comunidade. As escolas daqui do bairro, ou de bairros periféricos próximos não conseguiriam atender essa demanda. **Ai o Doutor Afrânio muito esperto pensou: “Eu não vou assinar embaixo disso não!” E jogou a bomba para a diretora decidir: “Ou você continua as oficinas e fecha as portas para essas famílias que estão chegando ou você faz o inverso!”** Aí a diretora, numa reflexão lá. **Reflexão sozinha né porque se fosse no coletivo eu iria contra! Quatro salas não vão atender a demanda! E romper com esse trabalho que estava sendo feito com os alunos é um retrocesso.** Entendeu? E ela por conta própria assumiu esse fechamento, e ela se arrependeu! Isso é uma fala minha! **Porque foi colocado no lugar um projeto de correção de fluxo escolar que é uma balela, é uma forma de segregar os alunos.** Os alunos que são carentes já são excluídos, e nesse projeto não tem afetividade. As linguagens artísticas e a educação física que eram uma maneira deles externarem os seus conflitos e as suas angustias, jogar isso para fora, eles ficam agora fechados naquelas salas do projeto sem ter aula de artes, não tem nenhuma aula especializada, não tem educação física, e ficam recebendo conteúdos goela abaixo, num faz de conta, e daqui eles já vão ser jogados lá pro 6º ano. **Sabe, então é um desrespeito com o ser humano. Então acabou que não atendeu a comunidade. No lugar está se fazendo uma coisa que não funciona.** Os professores que trabalham no programa não concordam com o programa. Então é isso! (P1, grifos nossos)

[...] Eu acho que **o fechamento do Projeto foi um retrocesso porque eu vejo que os meninos sentem muita falta do Projeto**, daí você tira a importância dele! No começo do ano de 2011 quando já tinha acabado eles ficavam: “Tia não vai ter mais oficina? Eles tinham os motivos deles para quererem voltar. Eu acho que talvez foi a pior coisa que poderia ter acontecido porque era uma coisa muito boa que acontecia dentro da escola. **Ao invés de ter acabado poderia era ter ampliado, poderia ter colocado mais pessoal para trabalhar. Eu sei que tem uma política muito forte por traz de tudo isso... então é um tal de: “Não tem dinheiro, não tem verba, não tem isso, não tem aquilo!”** Mas se a escola tivesse essa oportunidade de ampliar, de melhorar. A gente tem consciência disso, consciência de que a criança até esperava mais da gente, mas a gente sabe também que a gente sozinho não pode. Então **seria a hora da política olhar ver a necessidade de se oferecer mais arte, mais vida para mudar a vida**

**desse menino**, porque a esperança que a gente tem é que eles mudem, porque a gente quer que eles mudem e a gente sabe que a escola é quem vai mudá-los. **Então através de uma arte, de um esporte, de uma dança, eles começam a ter interesse pela escola e vão levar um futuro realmente diferente.** É isso! Então a mudança está aqui dentro da escola! O investimento tem que ser aqui! Então como que eles tiram uma coisa tão preciosa? Precisa de mudança? Então vamos tentar mudar! Precisa de melhora? Então vamos melhorar! Quem tá observando viu que está precisando mudar, então vamos mudar! Eu acredito que aqui todos estavam abertos a mudanças! Mas houve apenas uma reunião, na hora que eles resolveram fechar houve aquele processo em que a gente reelaborou o Projeto e enviou para eles (prefeitura). Mas em dezembro de 2010 todos já sabiam que havia a grande possibilidade de não haver mais o Projeto em 2011, só que não espalhamos a notícia na escola. A escola também não promoveu um debate sobre isso entre os professores e a comunidade. O que a gente fez foi reelaborar o documento (proposta) e nenhuma resposta eles enviaram para nós. Entendeu? Então eu acho muito triste! Aqui foi uma escola em que eu vi que tinha tanta coisa boa e fechou! Então eu via aqui uma ponta de esperança de mudança, mas de repente eles cortaram! Eles devem ter tido o motivo deles. Talvez já não era mais interessante para eles e acabou! Eu acho assim, não deveria ter tirado! Coisas desse tipo devem ser melhoradas e não extinguidas. **Acho que tem que somar, não pode tirar! Mas a gente é tão pequeno né, diante desse tipo de situação!** É como eu te falei, eu participei de algumas conversas, mas na verdade nem sei se houveram outros momentos de discussão. Na conversa em que eu participei só foi mencionado que o Projeto para continuar necessitava passar por uma reformulação, mas não chegou a ter nada tão específico pautado para isso sabe! Mas isso foi algo que foi discutido só aqui na escola, não houve discussão junto à secretaria de educação. (P2, grifos nossos)

[...] O fechamento do Projeto é um retrocesso por parte da prefeitura porque **hoje o que se divulga por aí são escolas em tempo integral.** Aqui tinha e nós tínhamos praticamente quase tudo para dar certo. Claro que nem tudo é perfeito e existia algumas coisas que precisavam ser reestruturadas, mas nós tínhamos conseguido muitas coisas. Do início em 2009 até o ano passado (2010), no caso, tínhamos conseguido muitas coisas. E aí de repente... De repente não porque era esse processo de insegurança era constante né, aí fecha! Então nesse sentido foi um absurdo! (P3, grifos nossos)

Perante estas falas conferimos a grande indignação dos docentes participantes do Projeto mediante seu fechamento/suspensão. Para estes trata-se de um retrocesso por fazer mau uso do dinheiro público, uma vez que, havia sido investido muitos recursos financeiros nesta proposta para a aquisição de materiais, construção de salas e contratação de professores. Sem contar os danos causados aos alunos pela abrupta interrupção do Projeto. Sobre os prejuízos ocasionados às crianças, P3 destaca que:

**[...] Foi um retrocesso enorme tanto para a escola, quanto para os alunos, quanto para as famílias porque hoje essas crianças que eram do Projeto estão na rua, a maioria estão na rua. Hoje, algumas delas nós já sabemos que estão envolvidas com drogas, crianças que eram do Projeto até o ano passado (2010).**

Os dados mencionados nas falas deixam claro que o problema-chave a ser enfrentado pelo Brasil é sobretudo o de conseguir oferecer educação de qualidade a sua população. Muito embora propostas de Educação em Tempo Integral, como a realizada na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, tenha procurado criar condições para um bom ensino, recorrendo a estratégias freqüentemente recomendadas nos estudos mais recentes sobre o assunto, os resultados alcançados ficaram muito aquém do esperado. Na verdade, o que parece ter determinado o insucesso e fechamento deste Projeto foram fatores político-institucionais que interagiram com a gestão educacional.

Esta situação evidenciada é apenas um dos exemplos de descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como educação, saúde, habitação, saneamento, etc. De acordo com Paro et al. (1988) a alegada falta de recursos para custear propostas, como a investigada em nossa pesquisa, não consegue convencer já nem os mais ingênuos, pois sabe-se, por uma lado que tais recursos sobram quando se trata de aplicar em setores produtivos (de reprodução do capital), por outro, que os interesses da população não costumam ter prioridade nas diversas formas de aplicação do dinheiro público em nosso País. Entretanto, segundo Paro et al. (1988), o Estado não pode deixar de levar em conta as pressões populares; por isso, sua ação se faz presente, mas sempre no sentido de minimizar os efeitos de tais pressões, com medidas paliativas, sem a preocupação primeira de resolver os verdadeiros problemas.

No caso do ensino, isto se dá quando o Estado, em resposta às pressões populares, apenas improvisa novas propostas de ensino (como as voltadas para a Educação em Tempo Integral), novas salas de aula ou abarrotadas ainda mais as existentes, quando “o que se necessita não é apenas de mais salas ou vagas, mas de escola com espaço e condições para instrução e vivência, com profissionais capacitados e bem remunerados, com instalações adequadas, com autonomia da escola para atender aos interesses dos sujeitos que dela fazem parte, enfim, com condições plenas para o desenvolvimento de sua função específica de escola”. (PARO, et al., 1988, p. 219)

Segundo o autor supracitado, estas condições o Estado não está, em geral, disposto a oferecer, porque “custa muito caro e não há recursos disponíveis”. Neste

sentido, Paro et al. (1988) ressalta que, o máximo que ele pode é apenas matricular todo mundo no início do ano, porque com isso aparenta estar cumprindo seu dever em relação à universalização da educação. O que para o autor trata-se de um universalização de “faz-de-conta”, já que as crianças que entram no início do ano letivo, em sua grande parte são “evadidas”, já nos primeiros meses. “Evadidas”, ou seja,

[...] expostas pela inadequação da escola em atendê-las, pelo autoritarismo, pela discriminação, pelo desamparo diante de seus problemas de adaptação à vida (?) dessa escola estranha, porque despreparada e sem recursos e condições para atendê-las. (PARO, et al., 1988, p. 220)

Diante da situação crítica em que se encontra a escola, parece que o tema Educação em Tempo Integral não pode servir apenas a que nos perguntemos como tal ampliação da jornada escolar poderá contribuir para melhorar a escola, mas é preciso ouvir os sujeitos envolvidos e analisar o que estes pensam. Nesse sentido, mediante a situação de fechamento/suspensão do Projeto na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, dever-se-ia ter ouvido o que os principais sujeitos envolvidos (as crianças) tinham a falar a respeito:

[...] Agora não tem mais jeito, **a vida mudou depois que acabou o Projeto. A gente não está tendo nada, não tem mais projeto. Todo dia eu pergunto: Não vai te mais projeto? Dai eles fala assim: Não vai ter, e eu não sei.** Ai eu falei pra minha irmã que tem que perguntar pra alguém que é o dono do projeto, que é a coordenadora, mas até agora ela não sabe. **Nóis já perguntou pra coordenadora se vai ter ou não, daí ela respondeu que vai ter só se nós comporta direito.** Aí tem dia que nós ta comportado, mas tem dia que quem é do Projeto não tá comportando por isso não voltou até hoje. (A10, grifos nossos)

[...] Eu acho que **fecharam o Projeto porque estava todo embaralhado dentro da escola né.** O projeto e o ensino regular era tudo junto né. Dai depois vai que machuca alguém porque misturado dá muita briga. Eu to achando assim, e **eu acho que o povo da prefeitura talvez também pensou o mesmo pensamento que eu, dai por isso fecharam o projeto, porque estava tudo embaralhado e porque não tinha professor.** (A9, grifos nossos)

[...] **O Projeto era cansativo mas era bom!** Só que fechou né! O que tinha que acontecer, já aconteceu. **O Projeto fechou porque não tem muito professor pra vir dá aula.** E tinha que acontecer porque tinha que acontecer, não tem mais volta, se tivesse que voltar já tinha voltado! (A8, grifos nossos)

Como percebemos nas falas destas crianças por maiores que fossem os problemas vivenciados no Projeto, este era tido como algo extremamente significativo em suas vidas por contribuir para com sua formação. É triste ver na inocência destes pequenos que eles acreditam que tal fechamento ocorreu por culpa deles devido a falta de comportamento (como destacou A10) ou porque não haviam professores para atuar no Projeto (conforme disseram A9 e A8). Mal sabem eles que o real motivo está relativamente fora do controle, mas centraliza-se nas mãos de governantes que, na grande maioria dos casos, não levam em consideração o que o povo quer e precisa.

Neste sentido, Paro et al. (1988) aponta que, com estas propostas de Educação em Tempo Integral poderíamos estar incorrendo no erro de dispor de uma solução e estar à procura de um problema que ela possa resolver. Um pouco ao estilo de políticos e intelectuais que, de posse de um projeto faraônico que lhes garantirá vantagens e promoções pessoais, saem à cata de justificativas para aplicá-los onde quer que seja, até mesmo na escola. Mas, se estamos de fato preocupados com a situação angustiante da educação escolar, é preciso, antes de tudo,

[...] Fixarmo-nos na solução de seus problemas, o que levará necessariamente ao exame de um amplo espectro de medidas passíveis de serem adotadas para esse fim. Aí, nada impede (pelo contrário, recomenda) que a Educação em Tempo Integral, realizada através da ampliação da jornada escolar, seja examinada como uma das alternativas a serem levadas em conta. (PARO, et al., 1988, p. 221)

Precisamente quando se pretende introduzir mudanças na instituição escolar, visando o incremento de suas atividades e a melhoria de seu desempenho, é que constitui momento privilegiado para se considerar a necessidade de participação popular nas atividades que envolvem a escola. Segundo Paro et al. (1988) não há razão para se fugir a essa norma quando se trata de promover a Educação em Tempo Integral. Por isso, de acordo com o autor, nas reflexões acerca do assunto, quer se leve em consideração o papel pedagógico-instrucional da escola, quer se pense na solução de problemas não estritamente pedagógicos, o que não se pode deixar de levar em conta são os reais interesses das amplas camadas trabalhadoras e a valorização do trabalho no interior da escola. Por um lado, é preciso, ouvindo os trabalhadores, sair do âmbito meramente assistencial-moralista e elevar ao nível político seu direito a espaços e tempos culturais e educativos; por outro lado, é preciso que a escola seja investida da necessária autonomia legal e material e tenha suas atividades organizadas de tal forma

que permita a dignificação do trabalho escolar e a participação efetiva da comunidade em sua gestão.

Assim, Gadotti (2009) nos chama a atenção para o fato de que a educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já foi realizado, requalificando o que existe. Para o autor aproveitar e melhorar o que está dando certo é sempre à melhor política.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes é trazido às discussões. (Gonçalves, 2006)

Ao finalizarmos a presente pesquisa nossas palavras não pretendem ser conclusivas, até porque este tema não se esgota aqui. São apenas reflexões como contribuição para outros estudos que visem se debruçar sobre a temática educação integral ou escola de tempo integral.

Discutimos, nos primeiros capítulos de nosso estudo, as várias concepções de educação integral e propostas de escola de tempo integral existentes em nosso país e constatamos que algumas camuflam suas reais intenções em adequar os indivíduos à sociedade capitalista, enquanto outras buscam a formação de um indivíduo crítico e transformador de sua realidade.

O presente trabalho constituiu-se numa tentativa de compreender e discutir sobre a experiência de educação em tempo integral realizada em uma escola pública, no caso a Escola Municipal Tempo dos Sonhos. Este nosso interesse traduziu-se numa pergunta fundamental: como os sujeitos percebem/vivenciam no cotidiano da escola uma proposta de educação em tempo integral?

Nossa pesquisa possibilitou-nos apreender algumas indicações importantes do que acontece no espaço-tempo da escola e constitui concepções dos sujeitos sobre educação integral.

A experiência de educação em tempo integral, implantada em 2009 na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, mostrou-se, em alguns momentos, distante do anunciado na proposta do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA). Além disso, percebemos um cunho assistencialista marcante em sua implantação, principalmente quando diz privilegiar um determinado segmento social, no caso dizia-se que eram as crianças mais pobres e com maior risco social, que deveria ser atendidas pelo Projeto, embora o discurso se voltasse para a busca da qualidade para o ensino como um todo.

Constatamos também que concepções de educação integral que os professores e coordenadores possuíam estavam ligadas a essa visão assistencialista de educação, pois,

segundo os mesmos, o projeto contribuía por retirar das ruas as crianças, proporcionar alimentação e cuidados para elas enquanto seus pais trabalhavam. O que acaba caracterizando tal proposta como uma educação integrada e não como educação integral.

Considerando o tempo escolar como parte integrante da própria concepção de educação e a legislação que regulamenta a prática dessa extensão, percebemos em nossas análises interesses sociais e políticos fundamentados no ideal liberal do atendimento diferenciado, vislumbrando a educação para todos, em uma perspectiva de atender as diferenças para garantir a igualdade de direitos, de oportunidades, na qual depende de cada um o produto final.

Analisando as entrevistas dos professores verificamos que há entre eles um consenso relativo à necessidade de construção coletiva em torno da concepção de educação integral que viabilize propostas para as escolas na atualidade.

Constatamos que o desenvolvimento do trabalho pedagógico, enquanto prática social que se consolida no espaço escolar, não é garantido sem uma atuação profissional consistente e sem formação adequada para atender aos objetivos dos projetos que se instalam através de políticas públicas, tais projetos têm demonstrado que buscam resultados rápidos a baixo custo.

Desta maneira, a inexistência de formação continuada e em serviço, tal como relatada pelos profissionais da escola, demonstra a necessidade de se discutir os problemas inerentes e conseqüentes da demanda social transferida para o campo educacional; e ainda revela a necessidade de se discutir a articulação entre currículo básico e as oficinas, almejando uma formação ampliada e não a mera ampliação da carga horária. Pois, assim, percebe-se o tempo estendido para o fazer e a falta dele para o refletir, discutir e construir uma proposta pedagógica para escolas que desenvolvam projetos como esse vivenciado na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.

Na fala dos professores entrevistados, detectamos uma angústia em relação ao o que fazer no dia-a-dia da sala de aula. Estes demandam por soluções rápidas e fáceis, o que acarreta práticas não refletidas. Daí, a necessidade de que a formação dos educadores tenha uma base teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer elementos para a prática cotidiana.

Foi possível ainda evidenciar em nossa pesquisa concepções, sentimentos e contradições vivenciadas pelos professores que atuaram no projeto, ou seja, o que está

por trás do discurso em relação à prática pedagógica que, ancorada em determinadas concepções, vai constituindo o fazer docente.

Constatamos também que as tendências pedagógicas acabam marcando o modo como os professores atuam e se situam no campo educacional. Fica muito evidente em suas falas a presença, ao mesmo tempo, de fragmentos de tendências pedagógicas. A escola analisada está organizada na perspectiva da Pedagogia Tradicional (lousa, mesa do professor, carteiras enfileiradas); o projeto TEIA supunha uma prática organizacional e pedagógica voltada a pressupostos da Escola Nova, ou ao que hoje se denomina de construtivismo; em meio a essas contradições entendemos que o modo como às escolas estão organizadas, as concepções que professores possuem e a ausência de diálogo inviabilizam as transformações pretendidas.

No caso investigado, averiguamos que alguns professores não pensam a educação através da ação pedagógica, da reflexão do seu trabalho dentro da perspectiva social, mas na crença de que proporcionar atividades diferenciadas como as que ocorriam na oficina de animação, dança, música, recreação e reforço são artifícios que podem possibilitar mudanças na realidade dos alunos. Não estamos aqui dizendo que estas atividades diferenciadas não sejam importantes, mas elas por si só não garantem mudanças significativas ao processo educativo.

Constatamos também que as oficinas pedagógicas não possuíam uma identidade, estando à mercê das necessidades e possibilidades dos professores do currículo básico; ora apareciam como complemento do período da manhã, ora como espaço de reforço. Nesta perspectiva, acreditamos que a construção de uma identidade não implica em segregação ou individualidade, mas em uma especificidade que comunga, compartilha e se integra ao currículo básico.

Assim, cremos que se faz necessário ocupar o tempo e o espaço da escola de forma qualitativa, buscando alternativas, propondo experiências significativas, proporcionando momentos de reflexão e estudos, pois caso contrário, os professores apenas repetirão práticas tradicionais de ensino.

Verificamos também que o que deveria ser uma escola preocupada com a formação integral das crianças era na verdade uma escola de horário disciplinar ampliado, haja vista que era forte o controle sobre o comportamento dos alunos. Além disso, percebemos que estas crianças, principais sujeitos da proposta, não eram ouvidas em meio às atividades que eram realizadas no Projeto TEIA. Sendo assim, suas

opiniões, sugestões e até mesmo frustrações, por vários momentos, foram silenciadas. Desta maneira a ocupação pouco interessante do tempo revelou-se perversa, revestindo-se de malefícios a quem a ele está submetido, sem voz ativa, ou seja, os alunos.

Sobre essa experiência na Escola Municipal Tempo dos Sonhos apreendemos ainda que, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, em alguns momentos significou apenas a extensão da carga horária do ensino regular, restringindo a repetição de atividades que eram exploradas no currículo básico.

A Escola Municipal Tempo dos Sonhos, considerada pela Secretaria Municipal de Educação como uma escola de sucesso, com corpo docente qualificado e com uma proposta pedagógica interessante e solidificada, inspirava cuidados e maior atenção em relação aos problemas estruturais e pedagógicos que enfrentava.

Percebemos que mesmo com a estrutura física melhorada após a reforma que houve na escola para atender o Projeto TEIA, ainda não eram suficientes os espaços para realização de todas as atividades propostas e, além disso, a quantidade de vagas oferecidas no projeto não conseguia atender a demanda dos bairros no entorno.

Quando C2 se posicionou em relação ao fechamento/suspensão do projeto, fica evidente que não se levou em consideração contribuições que tal projeto estivesse a oferecer às 32 crianças que estavam matriculadas desde 2009.

A opção por fechar o projeto e utilizar as salas para abrir turmas que necessitavam de aceleração nos estudos deixa clara uma desconsideração com as crianças do Projeto TEIA, uma vez que, a mudança não conseguiu resolver o problema de atraso escolar (distorção idade/série) que havia na escola. Pelo contrário, de acordo com os relatos dos professores, aumentaram-se os problemas, haja vista que 2 salas não foram suficientes para atender a demanda da escola, e como consequência esse novo projeto implantado acabou reforçando o aniquilamento da proposta de educação integral que ocorria na Escola Municipal Tempo dos Sonhos.

A esse respeito entendemos que, mesmo diante de tantas limitações do projeto, através da gestão democrática, esses problemas poderiam ser amenizados, fazendo surgir na escola um sujeito coletivo que decide, age e pode atuar pela transformação social. Aquele que, partilhando as necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, pode conquistar espaços para definir seu projeto político educacional, coerente com suas reais necessidades.

Outra questão interessante e que mereceria uma análise por parte da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG é o problema da ausência de orientações que subsidiem propostas de educação em tempo integral no município, o que acaba deixando a proposta, de acordo com os professores, sem definições acerca de aspectos econômicos, administrativos e pedagógicos.

É válido ressaltar aqui que a escola em tempo integral tem, de modo geral, boa aceitação dos pais e alunos. Como percebemos em nossa pesquisa as crianças relataram que gostavam de participar do Projeto TEIA devido ao fato de que além de realizarem atividades diferenciadas, lhes era garantido alimentação, cuidado, respeito e carinho por parte de alguns professores.

Em contrapartida nosso estudo também revelou que algumas crianças não gostavam das oficinas de reforço e recreação que eram realizadas no Projeto TEIA. Segundo os alunos que destacaram este aspecto essas oficinas eram ruins devido ao fato de que os professores não ouviam as opiniões das crianças durante as oficinas, além de serem bravos e controlarem o comportamento dos alunos de forma opressora.

Diante da realidade pesquisada, das entrevistas, da convivência com os docentes, do acompanhamento das dificuldades enfrentadas durante todo o período de observação, não nos convencemos de que a permanência das crianças o dia inteiro na escola, nas condições atuais, seja o melhor para elas.

Neste sentido, a experiência da Escola Municipal Tempo dos Sonhos, caso continuasse, poderia ser reformulada, para que pudesse atender as condições para a formação integral das crianças, necessitando assim de outro planejamento.

Acreditamos que propostas como a desenvolvida na Escola Municipal Tempo dos Sonhos podem sim gerar transformação na vida das crianças, desde que não se tenha uma visão restrita do processo. Sabemos que as mudanças ocorrem a médio e longo prazo, mas precisam ser discutidas e assumidas como necessidades básicas da educação que se comprometam, no mínimo, a refletir sobre sua função e admitir que não atendem aos interesses de todos.

O estudo delineado indica a necessidade de aprofundamento em algumas questões sugeridas pela pesquisa, que poderão ser abordadas em trabalhos posteriores, haja vista que o tema por ora investigado é, certamente, fundamental, no que concerne à compreensão do ensino público brasileiro na atualidade. Dentre essas questões, destaca-se, primeiramente, a necessidade de realizar uma discussão conceitual sobre a questão

do tempo escolar. Em complemento a essa discussão conceitual, faz-se necessário analisar mais detalhadamente as finalidades da escola pública na contemporaneidade e, por fim, é essencial discutir atentamente as relações entre as políticas e propostas que tem como fundamento a educação integral.

Assim, nosso estudo demonstra a importância de pesquisas sobre políticas públicas educacionais, partindo do estudo e da indagação sobre a realidade existente, para que novas medidas possam ser definidas, com a finalidade de melhorar a qualidade do atendimento das propostas de educação em tempo integral.

Falar sobre o cotidiano de uma escola pública de educação em tempo integral significou aqui compartilhar com outras pessoas que compactuam a mesma paixão, a de educar com compromisso e responsabilidade, socializando saberes e buscando, a partir daí, a qualidade emancipadora que é capaz de formar seres críticos, participantes de uma sociedade mais igualitária e justa.

Este compromisso relaciona-se, evidentemente, à qualidade e não a quantidade do tempo de permanência do aluno na escola. Tempo este, que deve ser prazeroso, incluindo conteúdos curriculares, mas também atividades complementares significativas para sua aprendizagem, que se integrem num projeto político-pedagógico definido, revelando graus diferenciados de consciência e compromisso social.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; MOTA, S. M. C. **A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente.** In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 145-165.

ALMEIDA, D. de. **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:** uma escola diferente ou a escola que faz a diferença? Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho:** o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ANDRÉ, M, E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. In: Cadernos de Pesquisa, s. l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BARBOSA, A. M. **As Mutações do Conceito e da Prática.** In: Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo, Cortez, 2002, p. 13-25.

BARROS, K. O. de. **A escola de tempo integral como política educacional:** a experiência de Goianésia-GO. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, 2008.

BITTAR, E. C. B. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: DIAS, Adelaide Alves; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Direitos Humanos:** capacitação de educadores - fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008, v. 1, p. 169-176. Disponível em: <

[http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca\\_on\\_line/modulo4/mod4\\_bittar.pdf](http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo4/mod4_bittar.pdf)>.

Acesso em: 19 nov. 2011.

BOMENY, H.. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, L. V (org.).

**Revista Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109 a 120.

BONI, M. I. M.; MACHADO, E. M. Escolas profissionalizantes no contexto das políticas do início do século XX. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Segundo caderno de resumos do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: Ed. da UCG, Ed. Vieira, 2006. v. 2. p. 84-85.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**

**Arte**, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>.

Acesso em: 17 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>>. Acesso em: 21 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 21 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 21 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 21 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Programa Mais Educação. Brasília, DF: 2007.



\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 173, de 30 de janeiro de 2008. Institui os parâmetros anuais estabelecidos na forma de anexos a operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no ano de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 fev. 2008. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/imprensa/jsp/jsp/jornaiscompletos/visualizacao/pdf/visualiza\\_pdf\\_novo.jsp?jornal=do&secao=1&pagina=19&data=01/02/2008](http://www.in.gov.br/imprensa/jsp/jsp/jornaiscompletos/visualizacao/pdf/visualiza_pdf_novo.jsp?jornal=do&secao=1&pagina=19&data=01/02/2008)>. Acesso em: 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Fundeb. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/fundeb.htm>>. Acesso em: 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa Dinheiro Direto na Escola:** manual de orientação para as escolas. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro\\_direto\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html)>. Acesso em: 22 set. 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CALEFI, A. M. S. **Escola de tempo integral:** reflexões sobre algumas experiências. 2003.175f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

CASTRO, A. de. **A escola de tempo integral:** a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CARNEIRO, V. M. O. **Educação do campo integral na perspectiva do semi-árido**. Disponível em: < [http://www.moc.org.br/artigos/11-09-2007\\_10\\_51\\_20.pdf](http://www.moc.org.br/artigos/11-09-2007_10_51_20.pdf) > Acesso em: 10 de jul. 2010.

CARVALHO, M. P. de. **Um lugar para o pesquisador no cotidiano da escola**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A. (Org.). Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 207-222.

CATINI, C. de R. **A Crítica à Educação em Marx:** discussões sobre a Educação e Trabalho na teoria marxiana. In: IV Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas. IV Colóquio Marx Engels, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria. **A escola de educação integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: ---; COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 28 nº 100, Especial. Campinas. p.1015- 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. de 2011.

CHANES JÚNIOR, J. G. **Escola de tempo integral no estado de São Paulo:** sua implementação na E.E. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral e integralismo nos anos 30:** a vez (e a voz) dos periodico. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.p.1-17.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal e discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2007. v. único. p.

1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2010.

COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.143-156.

COUTINHO, A. S.; CARVALHO, I. M. L. de. (Orgs). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – Artes.** Série Cadernos Pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação. Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/se/documentos/2011/artes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala.** A escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 120p.

DEBASTIANI, J. G. de A. **Escola de período integral:** desafios e perspectivas de aprendizagem. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações.** SP: Editor 34, 1996.

DI GIORGI, C. **Escola Nova.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

DORIGÃO, A. M. **As escolas públicas de tempo integral:** reprodução e transformação social em Apucarana. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

EISNER, E. **Estrutura e Mágica no Ensino da Arte.** In: Arte-Educação: leitura no subsolo. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo, Cortez, 2002, p. 79-94.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral:** possível solução ou mito na busca da qualidade. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FIGUEIREDO, S.L.F. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, 21-29 mar.2005.

FILHO, A. V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. R. de ; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século xx. **Educere et Educare**, Paraná, Cascavel, v. 2, nº 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 37-45.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERMANI, B. **Educação em tempo integral:** passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica do Paraná, 2006.

GOMES, A. L. **A Educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007.

GOMES, M. do C. R. L. **Escola de tempo integral:** redimensionar o tempo ou a educação?. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica de Campinas, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: Cadernos Cenpec, nº 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es\\_tempointegral/Reflexoes\\_ed\\_integral.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**, trad. Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HERCULANO, S. H. **A importância da música no contexto escolar**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro : [s.n.], 2009.

HERMONT, C. M. de S. **Adolescentes em tempo integral: vivências - saberes - significados: a construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projetos de educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

JESUS, S. P. S de. A escola de tempo integral sob a perspectiva do educador. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. Vol. II, Nº 3, Ano 2008. p. 241-254.

KIRCHNER, E. A. **Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**, 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. 2000. Disponível em: <[HTTP://www.biossintese.psc.br/txtcongress2000/ciprianoluckesi-texto1.doc](http://www.biossintese.psc.br/txtcongress2000/ciprianoluckesi-texto1.doc)>. Acesso em: 27 dez. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, D. M. R; ALVES, C. J.G. **Da imagem fixa à imagem em movimento**. In: Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 482-487.

LUNKES, A. F. **Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MACEDO, L. de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, R. C. M. A de. Imagens e narrativas nos/dos murais: Dialogando com os sujeitos da escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007.

MACHADO, F. P. Escola de Horário Integral: dia a dia concretizando utopias. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. cap.12, p. 211-227.

MARQUES, L. P.; SANTOS, N. S. Uma leitura sobre tempos e infâncias nas escolas de educação em tempo integral. In: **Revista Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 3, n.1 , p. 22-32, 1º sem. 2010.

MARQUES, L. P; et al. A educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 167-185.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1. p. 1-15. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciavelosomauricio.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

MAURÍCIO, L. V. Escola de horário integral: relação entre evolução de matrículas e concepção de tempo ampliado adotada. São Gonçalo: **Anais IV Seminário Vozes da Educação**, 2010.

MEC/SECAD. **Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira**, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817)>. Acesso em: 21 set. 2010.

MINAS GÉRIAS. Secretaria da Educação, **Resolução nº17**, de 19 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Aluno de tempo integral**. Disponível em: <[http://200.198.51.66/sistema44/index.asp?id\\_projeto=36&id\\_objeto=208707&id\\_pai=179098&area=atributo](http://200.198.51.66/sistema44/index.asp?id_projeto=36&id_objeto=208707&id_pai=179098&area=atributo)>. Acesso em: 19 maio 2010.

MINAYO, MC. De S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos, 2008.

Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral. NEEPHI / UNIRIO. **Mapa Experiências de educação em jornada ampliada no Brasil**. - Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/experiencias.htm>>. Acesso em: 08 de nov. de 2010.

NUNES, C.. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. In: MAURÍCIO, L. V (org.). **Revista Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 121 a 134.

OLIVEIRA, N. C. M. A Política Educacional no Cotidiano Escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-Pa. **Anuário do GT Estado e Política Educacional da Anped**, Caxambu - MG, v. 1, n. 1, p.337-360, 2000.

OLIVEIRA, N. C. M. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos e espaços escolares:** possibilidades e alternativas plurais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PAULA, Estela. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO BRASIL.** Disponível em: < <http://educacaointegral.wordpress.com/> >. Acesso em: 08 de Nov. 2010.

PARO, V. H. et al. (Org.). **Escola de Tempo Integral:** Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PARO, V.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P. **A escola pública de tempo integral:** universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PASQUALI, C. de. **ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL:** um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4/5, p. 15-29, 1994.

PIPITONE, M. A. P. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n.182-183, p. 367-402, jan./ago. 1995

PIRES, G. B. C. **Escola Pública Integrada:** as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau- SC. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

PORTILHO, D. B. **CIEP:** Uma herança de Anísio Teixeira?. In: HISTEDBR, 2005, Sorocaba. VI Jornada do HISTEDBR. Campo Grande : UNIDERP, 2005. p. 38-39.



PORTILHO, D. B. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS:** para além das caricaturas ideológicas. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 137-160, abr. 2009.

SANTOS, T. R. **Educação nos CIEPS:** o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 34ª ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. M. L. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG:** Trajetória e perspectivas. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Y. R. de O. C. da. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço:** memórias de professores. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SILVA, E. C. **A Dança e a Educação em Tempo Integral.** In: Anais do II encontro nacional de pesquisadores em dança (2011) - Dança: contrações epistêmicas. Disponível em: <[portalanda.org.br/userfiles/download.php?Type=A&File=88](http://portalanda.org.br/userfiles/download.php?Type=A&File=88)>. Acesso em: 29 dez. 2011.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

STOCK, S. de C. V. **Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 43-62.

THIESEN, J. S. **Tempo integral: uma lógica para o currículo da Escola Pública**. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UBERLÂNDIA. **Decreto número 12.283 de junho de 2010**. Diário Oficial do Município, de 14 junho de 2010, Ano XXII, Nº 3436.

UBERLÂNDIA. **Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA) – Escola Municipal Tempo dos Sonhos**. Disponível em: <[http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=irene\\_monteiro&idConteudo=8405&lang=pt\\_BR&pg=5095&taxp=0&](http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=irene_monteiro&idConteudo=8405&lang=pt_BR&pg=5095&taxp=0&)>. Acesso em: 01 set. 2010.

VANDELLI, R. Tempo integral começa a revolucionar educação em Santa Catarina. **Revista Linha Direta**. Nº 70, p. 22-24, janeiro 2004.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação – a observação** – Brasília: Editora Plano, 2003.

VIEIRA, T. C. **O potencial educacional do cinema de animação**: três experiências na sala de aula. Campinas: PUC-Campinas, 2008

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção**: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. . In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A.. (Org.). Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. 01 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 287-309.

# ANEXOS

<b>ANEXO 1</b>
----------------

**Roteiro para entrevista com os alunos**

- 1) Qual a sua idade, e em que série você está matriculado? Há quanto tempo estuda na Escola?
- 2) O que você acha de fazer parte do Projeto Escola em Tempo Integral?
- 3) O que você mais gosta e o que não gosta no Projeto?
- 4) O que você acha de ficar o período da manhã e tarde na escola?
- 5) Na sua opinião existe algo que poderia ser mudado no Projeto? O que?
- 6) Qual a sua opinião sobre os professores e coordenadores que atuam no Projeto?
- 7) Na sua opinião existe alguma diferença nas atividades realizadas no ensino regular e nas oficinas curriculares do Projeto? Quais?
- 8) O que lhe levou/motivou a participar do Projeto?
- 9) Se você não estivesse matriculado no Projeto o que faria durante este período?
- 10) Qual a sua opinião sobre o fechamento do Projeto?

## ANEXO 2

### **Roteiro para entrevista com professores**

- 1) Qual a sua idade, formação e tempo de serviço na área de educação? Há quanto tempo trabalha na Escola?
- 2) Na sua opinião, existe diferença entre Educação e Educação em Tempo Integral?
- 3) Você tem conhecimento de alguma diretriz curricular para a escola em tempo integral? Se a resposta for sim, de que forma você as articula com sua prática pedagógica?
- 4) Foi possível a articulação entre o trabalho desenvolvido nas oficinas curriculares e o currículo básico? Justifique.
- 5) Como você se sentia atuando no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente? Aponte aspectos positivos e negativos.
- 6) Relacione leituras que você tem feito desde a implantação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente em sua unidade escolar. De que forma essas leituras têm lhe auxiliado em sua prática pedagógica?
- 7) No seu entendimento, como deveria ser a formação continuada do professor para atender ao projeto pedagógico da escola em tempo integral?
- 8) No seu entendimento, como é e como deve funcionar uma escola em tempo integral?
- 9) Quais os avanços e retrocessos que você identifica no processo de implantação e de implementação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente?
- 11) O que você pensa a respeito do fechamento/suspensão do Projeto?

### ANEXO 3

#### **Roteiro para entrevista com o coordenador do Projeto**

- 1) Qual é a sua idade, formação e tempo de serviço na área de educação? Há quanto tempo trabalha na Escola?
- 2) Você é Professor Coordenador do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente desde quando? Como você se tornou coordenador?
- 3) Já atuou como professor coordenador em outra Unidade Escolar, ou nesta antes do Projeto?
- 4) Para você o que pressupõe educação integral?
- 5) Como você vê a formação dos professores que atuavam no projeto? Atendia as necessidades?
- 6) Como era a atuação destes professores no projeto?
- 7) Foi possível a articulação entre os professores do currículo básico (ensino regular) e das oficinas (projeto)?
- 8) Como foi essa articulação entre os professores? Poderia ser diferente? Como deveria ser?
- 9) Na sua opinião, o que contribuiria para uma melhor atuação do professor nesse projeto?
- 10) Destaque pontos positivos que você encontra na atuação desse projeto.
- 11) Destaque pontos negativos que você encontra na atuação desse projeto.
- 12) Como você vê a participação das crianças no projeto?
- 13) Você acredita que existe algum benefício para aquelas que participavam do projeto? Quais?
- 14) Quais os avanços que você identifica no processo de implantação e de implementação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente?
- 15) Quais os retrocessos que você identifica no processo de implantação e de implementação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente?

## ANEXO 4

### **Roteiro para entrevista com a diretora da escola**

- 1) Qual é a sua idade, formação e tempo de serviço na área de educação? Há quanto tempo trabalha na Escola?
- 2) Há no município algum documento/lei que respalda a educação integral?
- 3) Como o município seleciona as escolas que participam do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente? A implantação se dá por convênio, edital ou adesão/obrigação?
- 4) Em geral como ocorre o tempo integral no município?
- 5) Fale como foi a implantação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente nesta escola. Quando ocorreu? De que forma?
- 6) E a comunidade, como recebeu o projeto?
- 7) Para você o que é mais significativo neste projeto?
- 8) Comente os seguintes aspectos do Projeto:
  - a) Compreensão pedagógica (Os profissionais tinham entendimento sobre a proposta?)
  - b) Organização da escola para atender o projeto na sua amplitude
  - c) Dificuldades apresentadas pelos alunos
  - d) Facilidades apresentadas pelos alunos
  - e) Participação da família
  - f) Participação dos profissionais envolvidos (Havia integração?)
  - g) Quais as principais dificuldades dos profissionais envolvidos?
- 9) No seu entendimento o perfil profissional dos professores atendiam aos objetivos do Projeto?
- 10) Fale sobre a articulação entre o professor das oficinas curriculares e o professor do ensino regular. Havia interação?
- 11) No seu entendimento o que seria necessário para a escola atender melhor ao aluno inserido nesse projeto?
- 12) Fale o que você pensa sobre o papel da escola nos tempos atuais.
- 13) Para você o que pressupõe educação integral?
- 14) Quais os avanços que você identifica no processo de implantação e de implementação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente?
- 15) Quais os retrocessos que você identifica no processo de implantação e de implementação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente?
- 16) Como se deu o fechamento do Projeto na escola? Qual o motivo?
- 17) O que você pensa a respeito do fechamento do projeto?





**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação**  
**Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, bloco “G”, CEP 38408-100, Uberlândia/MG, telefax: (34) 3239-4197**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(para os professores, coordenador do Projeto e diretora da Escola)**

Você está sendo **convidado(a)** para participar da pesquisa intitulada **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades**, sob a responsabilidade dos pesquisadores **MYRTES DIAS DA CUNHA e ANA CLARA GOMES**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **analisar a natureza e os fundamentos da proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – Minas Gerais, identificando os quesitos presentes na sua implantação e desenvolvimento, que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Ana Clara Gomes** antes de iniciar as atividades do projeto.

Na sua participação você apresentará sua concepção sobre educação em tempo integral, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação. **No decorrer da pesquisa você será submetido a observações e entrevistas. As atividades observadas serão filmadas e fotografadas. Através da entrevista gravada serão coletados comentários sobre as atividades desenvolvidas no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Todo material coletado não terá fins lucrativos, e será totalmente destruído após sua análise e qualquer informação coletada destes materiais resguardará sua identidade.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

**Não existem riscos quanto a sua integridade intelectual, moral, emocional e física. Os benefícios serão que você participará de uma pesquisa realizada no cotidiano da escola, possibilitando a troca e o contato com novos saberes e a ampliação de seus conhecimentos sobre a temática Educação em Tempo Integral.**

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.  
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Myrtes Dias da Cunha e Ana Clara Gomes, telefone (34) 3239-4163, Av. João Naves de Ávila, 2121, Universidade Federal de Uberlândia.**

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

---

Responsável pelo participante



**Universidade Federal de Uberlândia**

**Programa de Pós-Graduação**

**Mestrado em Educação**

**Av. João Naves de Ávila, n° 2121, Campus Santa Mônica, bloco “G”, CEP 38408-100, Uberlândia/MG, telefax: (34) 3239-4197**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(destinado aos responsáveis pelas crianças)**

Seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES**, desenvolvido pela mestrande Ana Clara Gomes, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Myrtes dias da Cunha.

Com esse trabalho pretendemos analisar a natureza e os fundamentos da proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – Minas Gerais, identificando os quesitos presentes na sua implantação e desenvolvimento, que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso.

Para realizarmos o presente trabalho precisaremos observar o trabalho que a escola (professora, diretora e supervisora) de seu filho/filha realiza no dia-a-dia. Também entrevistaremos os alunos e em alguns momentos gravaremos em áudio e/ou vídeo as atividades cotidianas realizadas no espaço da escola. As entrevistas e o esquema das gravações em áudio e/ou vídeo serão previamente combinadas com a professora e tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos.

Em nenhum momento seu filho/filha será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados a identidade das crianças e de suas famílias serão preservadas. Você não terá gastos e nem ganhos financeiros por seu filho/filha participar dessa pesquisa e a participação dele/dela poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal.

Não existem riscos quanto a sua integridade intelectual, moral, emocional e física. Os benefícios serão a participação em uma pesquisa realizada no cotidiano da escola, possibilitando a troca e o contato com novos saberes e a ampliação de seus conhecimentos sobre a temática Educação em Tempo Integral.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

As responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones (34) 3239-4163, 3239-4391 ou pelo email: [myrtesufu@gmail.com](mailto:myrtesufu@gmail.com) e também por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU na Avenida João Naves de Ávila, número 2121. Bloco “A”, Campus Santa Mônica, caixa postal 593, telefone (34) 3239-4531.

Uberlândia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha

---

Ana Clara Gomes

Após ter sido devidamente esclarecido, eu autorizo a participação de meu/minha filho/filha \_\_\_\_\_ na Pesquisa apresentada acima.

---

Responsável pelo aluno(a)

## ANEXO 7

Nota de campo número 01

Data: 20/10/2010

Horário: 07:00h as 13:00h

Local: Escola Municipal Tempo dos Sonhos

### ► Oficina de música (07:00h as 8:40h)

Cheguei a escola as 07:15h e me encaminhei para as salas destinadas às oficinas de Música. Ao me adentrar na sala me deparei com a professora tentando ligar o aparelho de som e sete crianças aguardando (3 meninos e 4 meninas).

Apresentei-me à professora e entrei na sala. A mesma me apresentou à turma e explicou que eu estava ali para realizar uma pesquisa e que eles deveriam colaborar comigo.

Depois de minha apresentação a professora disse que eu poderia ficar a vontade, e continuou tentando ligar o aparelho de som, porém logo desistiu, devido a voltagem do aparelho não ser compatível com a do local. Resolveu então afinar os três violões que haviam (1 destinado a professora, e 2 aos alunos). Enquanto isso os alunos perguntaram à professora se podiam se apresentar a mim. Cada um falou seu nome e idade, que variava entre 8 e 10 anos. Durante as apresentações uns estavam tímidos, outros não.

Enquanto a professora afinava os violões as meninas aguardavam quietinhas e os meninos se reuniram em um grupinho para bater em umas caixas de percussão que estavam guardadas na sala. A professora pediu para que eles parassem por conta do barulho, mas eles continuaram baixinho, nada que atrapalhasse a aula.

A docente avisou às crianças que iria passar a lição de violão para as meninas e que os meninos deveriam aguardar. Após o aviso os meninos continuaram “batucando” organizadamente, já com relação às meninas, inicialmente das 4 que estavam presentes na sala duas realizaram as lições práticas/técnicas de violão, e duas ficaram sentadas fazendo tarefas “teóricas” sobre música. A professora veio até mim e explicou essa dinâmica de divisão dos alunos em 3 grupos, ressaltando que ao longo da aula eles revezam entre si. A professora me disse ainda que os alunos precisam ensaiar uma canção para a apresentação do dia 20/11/2010, data em que a escola realiza um evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Ela ressaltou que era preciso ter paciência com algumas crianças, pois elas estavam aprendendo aos poucos, devido ao fato de terem entrado há pouco tempo no projeto.

Percebi que algumas alunas não tinham paciência com as demais que ainda apresentavam dificuldade no violão, e isso as desestimulava esperar pela sua vez de tocar.

Já era 07:50h e os meninos continuavam batucando com ritmo e organizadamente, porém acredito que eles pareciam estar perdidos, sem orientação, pois aguardavam a professora que ainda estava auxiliando apenas o grupo das meninas, porém percebi que eles mesmos tentavam se organizar e estipular “normas” entre eles.

Enquanto isso a professora tentava tocar algumas músicas com as meninas (Atirei o Pau no gato, Marcha Soldado, Dó, Ré, Mi, Fá, etc.). Neste momento começo perceber certa contradição, pois a professora inicialmente me disse que teria que ensaiar uma

música com a turma para a apresentação do evento sobre a Consciência Negra, porém não havia ligação entre o que ela havia proposto e o que estava acontecendo na aula.

As atividades continuavam normalmente nos 3 grupos enquanto a professora auxiliava as meninas com a técnica do violão. Um menino desanimado pediu educadamente para ir ao banheiro e a professora deixou.

A professora de música viu que um aluno, depois de ver o colega ir ao banheiro, vestiu a blusa de frio do mesmo, e logo a professora perguntou por que ele havia feito isso, o que para mim pesquisadora soou como uma desconfiança. O aluno explicou que havia pegado emprestado porque estava com frio. Ela respondeu dizendo que esperava que isso não gerasse problemas futuros depois.

Notei que a professora falava nomes técnicos sobre as aulas de violão, que pareciam não ser da compreensão das crianças, mesmo assim a impressão que tive é que ela é uma professora muito calma, educada e tranqüila.

Enquanto a professora tocava algumas músicas percebi as alunas “desmotivadas” por não darem conta de tocar (em alguns momentos nem tentavam acompanhar a professora).

Logo surgiu a música “Capelinha de Melão” e os meninos sem a professora pedir começaram batucar no ritmo da canção. Em seguida a professora também começa a batucar por sobre a madeira, acompanhando os meninos. Neste momento todas as crianças cantam e tocam, e os meninos pareciam se ver integrantes e interagindo com todo o grupo. A professora virou em minha direção e justificou as “batidas” no violão para interagir com os meninos.

Depois de alguns instantes uma menina reclamou impaciente: “Anão tia não tem nada para eu fazer!”. A professora responde pedindo para ela pegar o xilofone e tocar. Em seguida esta mesma menina foi convidada para tocar o violão e disse: “Anão violão de novo! Cansei!”

As 08:10h a docente quis mudar de música, alegando que estava repetitivo, mas logo voltou para a canção “Capelinha de Melão”. Após este momento a professora se levanta e vai ajudar a outra aluna que estava no xilofone tocando “Dó, Ré, Mi, Fá”. Em seguida o celular da professora caiu e os alunos gritaram: “Quebrou! Agora não tem como ver a hora do recreio!” A professora responde: “É isso que vocês desejam para o meu celular, vocês são bonzinhos heim!”

Passado uma hora e quinze minutos do início da aula (precisamente as 08:15h) a docente deixa o grupo das meninas para auxiliar os meninos. Começaram a batucar “Bate o Sino Pequenino”. Sua presença neste grupo parecia não ser tão técnica quanto no grupo das meninas, ela mais observava.

As 08:20h a professora volta para o grupo das meninas, ou seja, sua intervenção com os meninos foi de apenas 5 minutos, o que de certa forma os chateou pois aguardavam muito por este momento.

A professora de música gentilmente enquanto me viu fazer minhas anotações veio dizer que se eu precisasse de alguma ajuda era só falar com ela (talvez por ter se sentido incomodada com minhas observações).

A expressão facial daqueles que não estavam treinando violão com a professora parecia de desânimo e insatisfação, mesmo eles tentando interagir no ritmo da música.

Desestimulado um garoto deitou no chão, mas quando me viu observando logo se levantou e pegou seu instrumento de percussão, apresentando ter medo do que eu viesse escrever sobre ele em minhas anotações.

Diagnostiquei que pela falta de direcionamento os meninos se restringiam a batucar acompanhando as músicas que a professora tocava.

As 08:30h as meninas voltaram ao assunto sobre a apresentação do dia 20/11/2010. A professora perguntou o que elas iriam apresentar com os outros professores das oficinas, e elas em “coro” repetiram as falas que iriam interpretar no teatro elaborado pela professora de dança. A professora olhou para mim e sorriu, na tentativa de interagir comigo diante da empolgação das crianças para com o teatro. Em alguns momentos ela sorria para mim como se estivesse demonstrando integração.

Várias vezes a professora pedia para que os meninos não fizessem barulho alto, pois eles estavam num mesmo ambiente fazendo coisas diferentes, o que atrapalharia a todos.

As 08:35h as crianças começam perguntar se não está na hora de acabar a aula. Uma aluna diz: “Tia vai acabar o segundo horário e gente não fez nada!” Em seguida a docente vira-se para mim, dá um sorriso e responde a menina indagando se ela tinha certeza que não havia feito nada.

Em seguida os 3 meninos começam a atrapalhar a aula, e a professora diz: “Tava demorando!” Para tentar chamar a atenção deles a professora os convidou para bater, mas neste instante bateu o sinal da escola, e já era hora de iniciar uma nova oficina.

A turma veio conversar comigo. Perguntaram se eu estava anotando o que eles estavam fazendo. Respondi que eu estava observando como era o dia-a-dia deles para saber o que eles acham sobre o projeto. Comentei que iria acompanhá-los todos os dias, por 1 ano. Eles aparentaram gostar!

Após este momento a professora veio conversar comigo (de certa forma justificando a dinâmica da aula). Reclamou da falta de instrumentos para os alunos, o que dificulta muito, segundo ela. De acordo com a professora: “Temos que nos virar, do jeito que dá, e com o que se tem!” E mais uma vez se mostrou estar a minha disposição para o que eu precisar.

#### ► Oficina de animação (08:40h as 09:45h)

As 08:40h o professor da oficina de animação chega para buscar os alunos para levá-los para a biblioteca para que possam assistir um vídeo de animação produzidos por eles mesmos sobre a temática Consciência Negra. Durante este trajeto até a biblioteca os alunos o fizeram espalhados, ou seja, nada de filas. Ao invés de ir para lá eles solicitaram o professor que fossem para a sala de informática, mas este os advertiu, dizendo que não era o dia destinado para isto.

O professor explicou que era que era importante ver o filme, pois era um registro importante que eles poderiam guardar por toda a vida deles. Os alunos mencionaram que já haviam visto com a outra professora, mas o professor da oficina de animação explicou que eles teriam que ver com outros olhos para entender a história. Neste momento o professor veio me explicar que a professora (recreadora) sem saber da dinâmica de sua aula passou o filme para as crianças em um dia anterior, mas que ele iria repetir para que os alunos pudessem observar os detalhes.

A turma observava o filme (produzido por eles) atentamente. Era um filme interessante sobre a história do Zumbi dos Palmares, filmado com bonecos negros que representavam os personagens e a voz das crianças. Este filme irá ser apresentado a comunidade escolar no dia 20/11/2010 no evento sobre o Dia da Consciência Negra.

Ao longo da exibição do filme o professor ia fazendo perguntas e os alunos respondiam. O docente pedia para que os alunos se colocassem no lugar dos negros para sentirem seu sofrimento ao longo da história da humanidade. Uma aluna (de pele branca) disse que toda dor e sofrimento eram culpa dos brancos. Outro aluno disse que

era culpa dos portugueses que sempre tentaram escravizar as pessoas. Em certo momento da aula o professor disse: “As família negras eram desfaceladas!” Eu enquanto pesquisadora percebi que esta e algumas outras palavras as crianças não entendiam o significado. Parte do filme havia legenda, e o professor perguntou se os alunos queriam que ele lesse. Os mesmos responderam que sim. Uma menina atenta as imagens relatou que quando viu o filme no dia anterior quase chorou devido o tamanho do sofrimento dos negros. O docente continuava as intervenções fazendo questões sobre o racismo e as crianças respondiam. Era muito claro o entendimento dos alunos sobre o sofrimento dos negros. Discutiram sobre como seria diferente se tivesse a pele de outra cor. Debateram sobre as piadas maldosas que existem sobre os negros. Dialogaram sobre a idéia de que Deus nos fez todos iguais, e a cor é apenas detalhe. Uma aluna perguntou: “Por que sou branca e não têm os olhos azuis como os das pessoas da televisão?” Parecia perguntar para si mesma. Ao final do filme apareceu uma mensagem, onde os alunos foram lendo em voz alta. Demonstravam estar sensibilizados com todo o debate e exposição do filme. Ao assistirem o mackin-off os alunos ficaram felizes por se verem nas imagens. Ao mesmo tempo que mostrou a história do Zumbi, mostrou a estória dos alunos sendo construída, e isso iria se repetir ao longo da construção da História. As 09:20h o vídeo foi interrompido e as crianças foram para o recreio. As 09:30h os alunos retornaram para a biblioteca para terminar de assistir o filme e debater. O professor perguntou à turma o que dá cor à pele. Os alunos falaram que era o sol, e que também era porque Deus quis. O professor entrevistou e mencionou que era por causa da melanina. Discutiram se inteligência era de acordo com a cor da pele, e neste momento uma aluna se expõem dizendo que os negros são mais inteligentes e mais espertos, mas não quis explicar o porquê. Depois foram debater sobre a história de vida de Zumbi dos Palmares. O professor foi narrando fatos históricos do personagem e as crianças ficaram atentas e intervindo, participando. Sabiam responder a maioria das questões propostas pelo professor. Para finalizar a discussão o professor perguntou se os alunos já haviam sofrido algum tipo de preconceito. Eles responderam que sim destacando que já foram xingados de: cabeça, narigudo, gorda, magrela, etc. Os mesmos relataram que não fizeram nada quando foram agredidos verbalmente. Logo o docente levou o debate para a questão do bullying. Tratou da questão de não agredir e nem ser agredido (não revidar). Neste momento todos queriam falar, mas a aula terminou e os alunos foram correndo para a sala.

#### ► Oficina de reforço (09:45h as 11:25h)

Chegando à sala me apresentei à professora da oficina de reforço. Ela me perguntou se eu era uma das muitas estagiárias que sempre aparecem para ajudar o regente de sala. Falei que era pesquisadora, mas que também estaria a disposição para auxiliar. Em seguida a professora de reforço pediu que os alunos pegassem as tarefas de casa para fazer. Apesar dos alunos não estarem gritando, a professora os advertiu mencionando que hoje eles estavam falando alto demais (coisa que não percebi). A professora ia passando nas mesas e verificando se cada criança tinha tarefa.



Dois alunos falaram que não iriam fazer a tarefa porque o livro de Português havia sumido. A professora disse que para ficarem atentos, pois iriam ter que “pagar” na biblioteca. Os meninos perguntaram o valor, e a professora não respondeu.

Durante a realização das tarefas a professora pediu mais capricho de uns e parabenizou outros. A professora disse que era para uma aluna fazer as atividades com letra bonita (e apagou tudo que ela tinha feito), disse que reforço era para melhorar, e que se isso não acontecesse não adiantaria ir no reforço.

A docente passava em todas as carteiras auxiliando os alunos e dando atenção a todos.

Uma aluna fazendo tarefa de matemática esqueceu do “mecanismo de pedir emprestado” daí a professora disse: “Já te ensinei isto, não pode esquecer!” Esta menina com um semblante tristonho não falava nada, apenas ouvia as colocações da professora.

A docente às vezes chamava a atenção de alguns alunos sutilmente, mesmo que eles estivessem conversando “baixinho” e não atrapalhassem a aula. Outro aspecto observado é que aparentemente as crianças pareciam correr contra o tempo para conseguir terminar as tarefas de casa. Algumas atividades necessitavam de textos do Ensino Regular, o que atrapalhava os alunos por não estarem com estes em mãos. A professora de reforço dizia: “Isso é texto da outra professora, você tem que ter isso guardado em algum lugar.” Diante deste fato notei certo descompasso entre o regular e o integral, uma vez que ambos devem trabalhar em parceria, estabelecendo diálogo entre as professoras sobre suas práticas docentes.

Em alguns momentos da aula parecia que a docente não estava à vontade com minha presença, o que inicialmente é normal. Fato este exemplificado com a situação de um aluno que veio me perguntar como se escrevia ACHOU, o que não agradou a professora (percebi pelo olhar).

A docente solicitou a um aluno que terminou as tarefas que lesse o jornal, porém mostrou insatisfação para com a notícia que ele havia escolhido para ler (tratava-se da página policial do Jornal Correio).

Um dos alunos mostrava-se disperso e lento na realização das atividades. Notei que ele estava mais interessado em mostrar aos colegas os pêlos que estavam nascendo em sua axila (consequência do desenvolvimento que ocorre no início da puberdade).

Ainda com relação à aluna que tinha dificuldade de “pegar emprestado” nas contas de matemática a professora disse: “Você tem que prestar atenção para não errar, senão a outra professora vai te dar zero! Ela não tem tempo de ir à sua carteira te ensinar, ela não vai te dar chance de corrigir. Não pode errar!” Esta aluna tristemente escutava as colocações da professora, porém não se manifestava, apenas ouvia.

O aluno da situação “dos pêlos na axila” ao fazer uma tarefa sobre interpretação de texto respondeu a uma questão utilizando suas palavras, mas a professora não aceitou, disse que o entendimento dele estava correto, mas ela queria “igualzinho” ao texto (neste momento ele olhou para mim, sorriu meio que sem entender porquê ele não poderia colocar sua própria resposta). Tal fato me deixou indignada, pois a professora estava desperdiçando a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico do aluno.

A professora quando diagnosticava erros nas tarefas dos alunos os repreendia dizendo: “Ih!!! Tem que ter atenção!” Para outros falava: “Não quero erro, pensa direitinho, você consegue!” A professora corrigia os erros dos alunos meio que impacientemente.

Durante a aula, ao realizar as tarefas um aluno fazia uma paródia da música Ciumenta (César Menotti e Fabiano). No lugar ele cantava: “Mentirosa, larga de ser tão mentirosa!”

As 11:15h aqueles que terminavam as tarefas iam para o almoço, já os outros tinham que terminar. Neste momento os alunos que estavam no “ensino regular” começaram adentrar a sala para guardar suas pastas, para que no período da tarde pudessem participar das oficinas.

Ao final da aula a professora me perguntou se eu iria vir todos os dias, se eu iria ficar o dia todo, respondi que sim e ela como resposta apenas sorriu sem dizer nada.

Ainda dentro da sala, observando os alunos que haviam saído para formarem as filas para irem para o refeitório, escutei a coordenadora do projeto falando para as crianças que ela queria que eles me respeitassem, pois senão eu iria “anotar os nomes” e mostrar para os outros a bagunça que eles faziam. Alguns deles disseram que eu já havia escrito muito, sem parar.

#### ► Almoço e horário de descanso (11:30h as 13:00h)

Os alunos foram em fila para o refeitório conduzidos pela coordenadora. Chegando lá, se assentaram para aguardar o horário do almoço. A professora recreadora chega as 11:30h.

Neste momento 25 alunos do Projeto se reúnem no refeitório. Os alunos juntos fazem oração (Pai Nosso) e posteriormente vão para a fila servir o almoço.

Alguns chegaram até mim para perguntar por que eu anotava tudo o que eles faziam, o que demonstrava que eu os estava incomodando com minha presença. Em seguida uma aluna me perguntou: “Tia você vai vir todo dia?” Respondi que sim, e outra aluna logo retrucou: “Credo agora ninguém mais pode fazer bagunça!” Tal situação mais uma vez me fez sentir que estava incomodando as crianças.

Percebi que durante este momento de integração eles ficam mais agitados, conversam entre si.

O almoço era: arroz, feijão, carne e batata. Enquanto comiam eles conversavam muito e a professora recreadora os advertia dizendo que na hora de comer a boca só abre para entrar comida, e não para conversar com o colega.

Uma auxiliar de serviços gerais (ASG) que ajuda a professora acompanhando estes alunos durante o período das 11:30h as 13:00h, os advertiu dizendo que eles tinham visita e que tinham que demonstrar educação.

Alguns alunos me convidaram para almoçar com eles, porém não era permitido (conversei com a diretora e ela disse que eu não poderia comer o lanche deles, teria que trazer de casa, ou comprar fora da escola).

Várias vezes peguei as responsáveis pelo almoço falando ao “pé-do-ouvido” dos alunos sobre a minha presença, pois eles sempre me olhavam em seguida, meio que apreensivos.

As perguntas sobre minhas anotações não paravam.

Foi servido como sobremesa: mamão.

A recreadora veio me perguntar se eu ficaria com as crianças durante o horário de intervalo de descanso. Respondi que sim, e ela me advertiu que teria que prepará-las, pois senão eles não dormiriam.

Depois da sobremesa se organizaram em fila para irem ao banheiro e posteriormente para a sala de dança, deitar e dormir.

As 12:00h de dois em dois eles se organizam e entram na sala para deitar nos colchonetes. Eles não paravam de me perguntar se eu anotava tudo que eles faziam (acredito que pelo medo da punição).

Não havia colchonetes para todos (apenas 22), por isso alguns alunos deitavam

juntos. Por volta de 12:10h foi solicitado que eles dormir, caso eles não quisessem era para ficarem calados e deitados. A maioria estava agitada e não parava de se mexer nos colchonetes. Percebi a insatisfação de alguns por terem que ficar deitados, sem estar com vontade de fazer isso.

Através dos olhares senti certa aversão pela minha presença, por parte das responsáveis pelo descanso. Não era nada declarado, mas parecia estar no “ar”.

As 12:25h aos poucos as crianças vão se conformando que é preciso descansar, e começam se aquietar. Um dos alunos que não queria dormir prefere ler jornal e brincar de caça-palavras.

Os alunos questionaram o barulho do ronco de uma menina, logo a professora recreadora respondeu que ela tinha “carne no nariz” que dificultava sua respiração, mas que a mesma iria operar, porém não era nada grave. Apenas era preciso ter respeito pela colega.

A professora me relatou que durante esse horário de descanso das crianças ela tem direito a uma folga de 15 minutos, pois é a única professora do integral que trabalha das 10:00h as 14:30h sem intervalo. Durante este período quem fica na sala acompanhando os alunos é apenas a auxiliar de serviços gerais.

As 12:40h algumas crianças continuam se retorcendo nos colchonetes, inquietos.

Percebi que quando eu me deparava com algum aluno me observando e retribuía com um sorriso, as responsáveis os repreendiam pedindo para ficarem quietos.

O grupo era composto de 7 meninos e 18 meninas.

As 12:50h apenas 9, dos 25 alunos dormem.

Um dos alunos deitados no rumo da porta (com a cabeça para fora da sala de aula) espera inquietamente o horário de se levantar.

Ansiosos, muitos pedem para irem ao banheiro, só para poderem ficar de pé. Aquelas crianças tidas como bagunceiras não vão, já os demais conseguem a permissão. Alguns destes alunos pedem para ficarem sentados, mas não são liberados.

As 12:55h os alunos começam a conversar e percebem que o horário de descanso está prestes a acabar. Aos poucos 1 a 1 é chamado para guardar o colchonete, ir ao banheiro, pegar a mochila e formar as filas para cada um ir para sua sala. Aqueles que no período da tarde são do “Ensino Regular” são os primeiros a serem chamados para saírem da sala de descanso, os demais (das oficinas) aguardam para serem chamados.

Os que iriam participar das oficinas no período da tarde se organizam nas salas do Projeto já os demais se encaminham para as salas do ensino regular. As 13:00h bate o sinal e a jornada continua, encerra-se o período matutino para dar início ao vespertino.