



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA LÚCIA RUAS CHELOTTI DE MORAES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DO PROCESSO
DE IMPLEMENTAÇÃO EM CAMPO GRANDE**

DOURADOS
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VÂNIA LÚCIA RUAS CHELOTTI DE MORAES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DO PROCESSO
DE IMPLEMENTAÇÃO EM CAMPO GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real

DOURADOS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M827e	<p>Moraes, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. Escola de Tempo Integral : análise do processo de implementação em Campo Grande. / Vânia Lúcia Ruas Chelotti. – Dourados, MS : UFGD, 2015. 144f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Marins Real. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Políticas Públicas. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Educação Integral. I. Título.</p> <p>CDD – 374.881</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Moraes, Vânia Lúcia Ruas Chelotti

Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giselle Cristina Martins real

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Giselle Cristina Martins Real – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^ª Dr^ª Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^ª Dr^ª Carina Elizabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dourados, 04 de maio de 2015

Dedico este trabalho à vida, mistério que tenho a honra de percorrer

E à minha família, pelo amor que suaviza a caminhada...

“A verdadeira missão de uma pessoa é subir no topo da montanha que está na sua frente, qualquer que seja. Ao chegar ao alto, verá outros cumes que não esperava. Escolha um. Não importa qual. Suba novamente. No topo verá uma vista que nunca pensou existir. Sempre há novos desafios e problemas. O propósito da vida não é ter uma lista de montanhas que escalou. É se tornar um excelente alpinista, pois assim será capaz de escalar todas as montanhas, mesmo as que não escolher.”

Daisaku Iqueda

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pela excelência do processo de formação oferecido.

À Professora Dra Giselle Cristina Martins Real, por ter me acolhido como orientanda e repartido seus conhecimentos e experiências com paciência e sabedoria e pelas preciosas contribuições no direcionamento da construção dessa pesquisa.

À Professora Dra Maria Alice de Miranda Aranda, pelas valiosas contribuições ao trabalho e, principalmente, pelo exemplo de profissional ético e envolvido no processo educacional de seus alunos.

À Professora Dra Magda Sarat Oliveira, pelo apoio ao longo do meu percurso acadêmico como coordenadora e professora do curso.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-graduação da UFGD, que participaram dessa importante etapa de minha formação humana e acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, que favoreceu o tempo necessário para minha participação no curso de mestrado, bem como disponibilizou os dados necessários a essa pesquisa e o acesso às unidades escolares para a investigação de campo.

Às escolas selecionadas para essa pesquisa, representadas pelos seus gestores e à técnica da Secretaria de Educação, pela disponibilização de seus tempos a essa pesquisadora.

Ao meu chefe, Luiz Carlos, e colegas da equipe de avaliação da SEMED – Inez Nazira, Mônica, Marcilene, Glauce, Vicentina, Raphaela, Andriele, Cláudia, Kleber, Glauce e Diana –, que nunca me negaram auxílio e pelo estímulo constante.

À turma do mestrado 2013, pelo acolhimento e pelos momentos de construção de conhecimento que juntos passamos.

Ao meu esposo Sandro, que colocou o MEU projeto tão sonhado de realização do mestrado em primeiro lugar na SUA vida, incentivando-me, segurando a barra da casa e das filhas, defendendo-me de cobranças e, principalmente, me amando, mesmo enquanto via o meu desejo estar focado na minha formação acadêmica e não nele. Tudo isso, por possuir esse senso de união capaz de transformar a percepção do MEU e SEU em NOSSO.

Às minhas filhas!!! Meu primeiro projeto de vida realizado! Estou voltando pra casa...

RESUMO

A escola de tempo integral recebe destaque cada vez maior nas políticas nacionais e nas iniciativas das redes e unidades escolares públicas como viabilizadora do aumento da qualidade educacional, colocando novos problemas de pesquisa. Em face disso, buscamos responder a seguinte questão: o que foi pensado e implementado, a partir do projeto da Escola de Tempo Integral, para a ampliação do tempo de permanência da criança na escola? Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa foi o de analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral e identificar os elementos que podem contribuir para o incremento da qualidade educacional. Estruturamos a tessitura da pesquisa com uma abordagem qualitativa. Para o equacionamento desse problema, realizamos estudos bibliográficos, análise dos documentos norteadores da implementação do Projeto e análise de dados de campo, por meio de solicitação de dados impressos das Escolas de Tempo Integral e de realização de entrevistas com seus dirigentes escolares e com técnico da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo acompanhamento de sua implementação. O primeiro capítulo contextualizou a política de educação integral no Brasil diante do processo de busca por melhoria da qualidade educacional. No segundo capítulo foram exploradas experiências que compuseram o contexto de influência da política de educação em tempo integral em curso. O terceiro capítulo tratou de explicitar a concepção escola de tempo integral e educação integral implícita ao Projeto da ETI de Campo Grande. No quarto capítulo, ao revelar a concepção de educação integral e escola de tempo integral que são praticadas nas ETIs, foi analisado que, ao longo dos anos em que se desenvolveu o processo de implementação, a escola caminha para assumir um papel predominantemente assistencialista em detrimento do democrático na medida em que os incrementos propostos no seu Projeto em relação à estruturação curricular interdisciplinar, ao desenvolvimento da fluência tecnológica, ao uso intensivo de tecnologias, à formação continuada de professores, à operacionalização do sistema IntegraEduca e ao acompanhamento realizado pela secretaria não estão sendo plenamente desenvolvidos.

Palavras-Chaves: Políticas Públicas, Escola de Tempo Integral, Educação Integral.

ABSTRACT

The full-time school receives increasing emphasis in national policies and initiatives of networks and public school units as enabler of increased educational quality, putting new research problems. According to that, we seek to answer the following question: what were thought and implemented, from the full-time School Project to expand the child's length of staying in school? In this context, the general objective of this research was to analyze the formulation process and implementation of the full-time School Project in Campo Grande, in order to learn his concept of full education and full-time school (FTS) and identify the elements that can contribute to increase the educational quality. We structured this research with a qualitative approach. For the solution of this problem, we did bibliographical studies, analysis of guiding documents of the implementation project and analysis of field data, through printed data requests of the full-time Schools and interviews with their school leaders and a technician from the Municipal Secretary of Education that is responsible for monitoring its implementation. The first chapter contextualized the full education policy in Brazil beyond the search process for improving the educational quality. In the second chapter, experiences were explored that formed the context of influence of currently full-time education policy. The third chapter explained the conception of full-time school and full education implied to the (FTS) Project in Campo Grande. In the fourth chapter, the conception of full education and full-time school revealed that are practiced in FTS, it was analyzed that over the years, the implementation process was developed, the school moves to take on a predominantly welfare role over democratic to the extent that the increases proposed in their Project with regard to interdisciplinary curriculum structuring, to the technological fluency development, the intensive use of technologies, continued formation of teachers, implementing the IntegraEduca system and monitoring conducted by the Secretary were not fully developed.

Key-words: Public Policy, Full-Time School. Full Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Modalidade de avaliações externas em larga escala em nível nacional.	17
QUADRO 2: Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral – 2009.....	91
QUADRO 3: Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral- a partir de 2011.	92
QUADRO 4: Modelo de cronograma de atividades do ensino fundamental - Projeto ETI, 2009.	93
QUADRO 5: Cronograma de atividades do ensino fundamental – Escola X, 2014.	94
QUADRO 6: Cronograma de atividades do 3º ano do ensino fundamental – Escola Y, 2014.	99
QUADRO 7: Atividades Curriculares Complementares 3 e 4 oferecidas pelas Escolas de Tempo Integral no ano de 2014 -	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentual de professores por nível mais alto de formação acadêmica, em 2014.	108
GRÁFICO 2: Prova Brasil - Média de Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa dos Alunos da REME e das Escolas X e Y, nos anos de 2009, 2011 e 2013.	120
GRÁFICO 3: Prova Brasil - Média de Proficiência do 5º ano em Matemática dos Alunos da REME e das Escolas X e Y, nos anos de 2009, 2011 e 2013.....	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.	38
TABELA 2: Quantitativo de alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no ano de 2014.	68
TABELA 3: Ideb de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 e as projeções desse índice para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.	69
TABELA 4: Médias da avaliação externa de desempenho dos alunos da REME nos anos avaliados do ensino fundamental (2001-2012).	70
TABELA 5: Ider no período de 2008-2013.	71
TABELA 6: Quantidade e percentual de funcionários das ETI por tempo de serviço, na escola, até o ano de 2014.	109
TABELA 7: Percentual de alunos do 1º ao 5º anos aprovados na Reme e nas Escolas X e Y, entre nos anos de 2009, 2011 e 2013.	123
TABELA 8: Ideb de 2009, 2011 e 2013 e as projeções desse índice para as Escolas X e Y.	124

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AA	Ambientes de Aprendizagem
AAI	Ambiente de Aprendizagem Integrador
ACC	Atividades Curriculares Complementares
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFOR	Centro de Formação de Professores
CEINF	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CSPTEC	Coordenador de Suporte Pedagógico de Tecnologia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPA	Hora de Trabalho Pedagógico Articulado
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Educação Básica
IDER	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTEGRAEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NUAC-ETI	Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PEHS	Práticas Educativas de Hábitos Saudáveis
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Político Pedagógicos
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROMOVER	Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao adolescente
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESOP	Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos
TP	Teoria da Problematização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA FORMULADA.....	13
1.1 Busca por qualidade e escola de tempo integral	13
1.1.1 A qualidade da educação nos contextos internacionais	13
1.1.2 A qualidade da educação nos contextos nacionais	17
1.1.3 A qualidade da educação e a Escola de Tempo Integral.....	22
1.2 A Escola de Tempo Integral na agenda pública brasileira.....	29
1.2.1 Conceitos e perspectivas: a Escola de Tempo Integral	29
1.2.2 Ordenamento legal e jurídico: a construção da política pública da Escola de Tempo Integral.....	33
CAPÍTULO II- ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA IMPLEMENTADA.....	44
2.1 Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil	44
2.1.1 Experiências sistêmicas	44
2.1.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque	44
2.1.1.2 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).....	47
2.1.1.3 Programa de Formação Integral da Criança – Profic	52
2.1.2 Experiências centralizadas.....	56
2.1.2.1 Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC.....	56
2.1.2.2 O Programa Mais Educação	60
CAPÍTULO III - A POLÍTICA EDUCACIONAL EM CAMPO GRANDE/MS PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	45
3.1 A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande: influências e demandas por educação em tempo integral... ..	68
3.2 O projeto da Escola de Tempo Integral	73
3.2.1 Os princípios da Escola de Tempo Integral	74
3.2.2 A organização do trabalho pedagógico da ETI.....	78
3.2.3 O processo avaliativo na ETI.....	82
3.2.4 Gestão administrativa e pedagógica	83
3.2.5 Acompanhamento da Secretaria de Educação	86
3.3 Considerações sobre a concepção de escola de tempo integral e educação integral da proposta da ETI	87
CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	91
4.1 A estrutura curricular praticada na ETI	91
4.2 A metodologia desenvolvida na ETI	101
4.3 O desenvolvimento das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP)	103
4.4 A equipe docente da ETI	107
4.5 O acompanhamento da Semed às ETIs	110
4.6 O uso das tecnologias na ETI	113
4.7 O uso do sistema operacional IntegraEduca	116
4.8 O aprendizado dos alunos das ETIs.....	118
4.9 Considerações sobre a concepção de escola de tempo integral e educação integral praticadas da ETI.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Entre os diversos temas discutidos no âmbito educacional brasileiro, a proposta de materialização de escolas públicas com jornada escolar ampliada vem ganhando espaço nos debates a respeito dos problemas do ensino e da necessidade de formação de cidadãos para atuarem em sociedades democráticas. Esse fato se dá pelo aumento gradativo da percepção coletiva que a educação em tempo integral pode contribuir para o aumento da qualidade educacional.

Entretanto, as diferentes formas de implementação dessa proposta, em escolas brasileiras, fazem-nos perceber que não há um consenso sobre a conceituação de educação integral e escola de tempo integral. De acordo com os estudos publicados pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)¹ (2006), as concepções assumidas podem relacionar-se: a) à abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimentos; b) à ideia de currículo baseado em vivências e experiências, pressupondo a aprendizagem a partir de projetos temáticos; c) ao conceito de formação integral das pessoas em suas múltiplas dimensões. Além dessas três concepções, que dão uma caracterização qualitativa à educação, há ainda a d) que considera apenas a extensão da carga horária diária do atendimento escolar.

Para compreender essa atual situação, faz-se necessário revisitar algumas experiências, documentos e marcos legais oriundos da correlação de forças políticas existentes nos momentos históricos (PALUMBO, 1994), que representaram diferentes formas de se pensar

¹ O CENPEC é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social; e suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Informação do site Cenpec.org.br. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

educação em tempo integral, e que forjaram as condições para a construção da política nacional.

Experiências de escola de tempo integral foram feitas no Brasil, de forma esparsa, ao longo das décadas de 1920 e 1930, sob a influência das teorias neoescolanovistas que defendiam a ideia de “[...] uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...] voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais” (CENPEC, 2011, p. 19).

Os pressupostos da Escola Nova a respeito de educação integral se fizeram presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e suas convicções foram consideradas na implementação, por Anísio Teixeira, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, em Salvador.

Inspirada em Anísio Teixeira, mas implementada em um contexto de redemocratização do país, após a ditadura militar, outra experiência relevante em relação à escola de tempo integral foi conduzida por Darcy Ribeiro, com o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, entre 1984 e 1987.

Embora esses programas tenham sofrido muitas críticas, principalmente às relacionadas ao fato de atribuírem à escola uma função assistencialista (alimentação, guarda de crianças em situação de risco e assistência à saúde) em detrimento do trabalho pedagógico, eles se apresentaram, à época, como “tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e da promoção social” (PARO, 1988, p. 17).

Para além das críticas, essas experiências serviram como um laboratório de inovação educacional e de construção do conceito de educação integral.

[...] a educação integral foi articulando e fortalecendo fundamentos cunhados em uma visão humanística do sujeito e do papel da educação, se apresentando em íntima relação com a cultura e a atividade humana e, nessa condição, mobilizando e incidindo sobre a totalidade do ser humano, reconhecendo a interdependência entre suas várias dimensões (CENPEC, 2011, p. 20).

Galian e Sampaio (2013), ao apontarem algumas formas de definir educação integral que influenciaram nas políticas ulteriores adotadas no Brasil, referem-se, dentro do contexto internacional, ao “Relatório Fraure”, resultante dos trabalhos de 1972 da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde foi definida sua visão educativa:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio (FRAURE, 1972, p. 225).

Assim, à época da elaboração da “Constituição Cidadã” de 1988, a presença desses preceitos educacionais e o compromisso com a democratização do país foram expressos na Carta Magna, que solidificou a educação como direito público subjetivo (DUARTE, 2004) de responsabilidade do Estado e viabilizou as condições para o avanço da educação em tempo integral, em nível nacional.

Com o objetivo de assegurar os direitos à educação, que haviam sido estabelecidos na Constituição, foram formulados outros marcos legais orientadores para as ações políticas subsequentes. Nesse contexto, foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu artigo 2º, determina como fim e princípio da educação o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, apontando para uma das concepções de educação integral. Além disso, prevê o aumento progressivo da jornada escolar do ensino fundamental para sete horas diárias (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º).

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010, estendeu o tempo integral também para a educação infantil, e delimitou um tempo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral. Esse documento, na análise realizada por Menezes (2009, p. 73) “[...] associa a progressiva ampliação do tempo escolar às crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” o que pode gerar uma interpretação que a ampliação da jornada escolar, no PNE está muito mais relacionada a questões assistencialistas do que à formação integral dos estudantes.

Já o PNE, de 2014 a 2024, estabelece a meta de oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas e atendimento de, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica, orientando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Como pode ser percebido, embora esses marcos legais tenham suas bases amparadas na Constituição de 1988, apresentam arranjos textuais distintos e podem ser interpretados como resultado da ação de diferentes influências em sua formulação. Palumbo (1994) justifica a presença desse fenômeno, ao apontar que os textos políticos devem ser examinados como

“[...] representações da condensação de forças e pressões, onde interesses são agregados para determinar uma abordagem a ser adotada na solução de um problema” (PALUMBO, 1994, p. 50).

Além disso, os textos políticos são implementados de acordo com as significações que possuem àqueles que os leem e os colocam em prática. Assim, ocorre uma sobreposição de ideias que subjazem à interpretação dos documentos e que se manifestará nas diferentes formas de implementação da política, em nosso caso, da voltada para a educação em tempo integral (PALUMBO, 1994).

Dessa forma, a partir de 2002, por força das determinações legais em vigor e pela difusão da ideia de se ter alcançado a universalização do ensino fundamental, as experiências de escola de tempo integral começam a tomar vulto nacional, sendo defendidas por grupos político-partidários diversos, sob diferentes perspectivas, o que resultou em uma realidade atual de presença de projetos de implementação da educação em tempo integral com objetivos distintos e até antagônicos (CAVALIERE, 2007).

Pelo exposto até então, nota-se que não podemos indicar, *a priori*, o papel realizado pelas experiências de educação integral na promoção da melhoria de qualidade da educação, sem nos determos às suas singularidades, no intuito de extrair os interesses intrínsecos a cada projeto e programa implementado.

Essa perspectiva é corroborada por Galian e Sampaio (2012, p. 414) que ressaltam ainda a importância de se analisar o projeto societário a que a experiência de escola de tempo integral está servindo: “a questão a não se perder de vista é que as muitas experiências educativas respondem sempre a um ideal formativo”.

De acordo com o levantamento do estado da arte, realizado por Maurício e Ribetto (2009), intitulado “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, referente ao período de 1998 a 2008, e por Junckes (2013), no arco temporal de 2007 a 2012, a quantidade de produção científica relacionada ao tema vem crescendo apoiada nas experiências de implementação de uma política pública, sendo, em sua grande parte, composta por pesquisas realizadas na modalidade de estudo de caso que procuram evidenciar os problemas encontrados na materialização das propostas educativas.

Contudo, as autoras salientam que a análise da escola de tempo integral - como política pública, e a avaliação multidimensional dos resultados (qualitativos e quantitativos) relacionada à sua implementação, ainda, são áreas que devem ser exploradas pelos

pesquisadores, na medida em que elas deixam de possuir um caráter de excepcionalidade, e configuram-se como uma tendência de educação para atender às demandas sociais da contemporaneidade.

A concepção de escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande foi construída a partir da busca pela melhoria da qualidade educacional, em especial tendo em vista os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, nos últimos anos, somaram-se às escolas rurais, de tradição no funcionamento com jornada escolar ampliada, escolas urbanas que mantêm os estudantes nos dois turnos em suas dependências de dois tipos: às que aderiram ao Programa Mais Educação, emanado pelo ministério da Educação, e a experiência própria da REME de Escola de Tempo Integral, que possuem características de estrutura organizacional e pedagógica distintas.

Sem a intenção de nos aprofundarmos, nesse momento, sobre as especificidades de cada uma dessas experiências, ressaltamos alguns aspectos do Projeto Escola de Tempo Integral que definiram a sua eleição como objeto de estudo nesta pesquisa: caráter predecessor, de iniciativa local, financiado unicamente por recursos municipais e presença de uma proposta educativa que busca a transformação dos aspectos da vivência escolar, usualmente, empregados por essa Rede de Ensino.

A construção histórica dessa proposta tem início, em 2007, com a elaboração do projeto teórico-metodológico pela equipe técnica da Coordenadoria Geral de Gestão e Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e a constituição do projeto arquitetônico, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos (SESOP) da Prefeitura de Campo Grande.

O projeto teórico-metodológico buscou explicitar os fundamentos político-sociais, epistemológicos e pedagógicos que sustentariam as decisões e ações docentes na escola. O projeto de engenharia arquitetônico buscou a garantia de espaços e ambientes de aprendizagem, necessários à efetivação do projeto pedagógico, o que culminou na construção de dois prédios escolares.

No projeto da Escola de Tempo Integral, o governo municipal declarou que sua concepção de educação integral envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, acima de tudo, “... a otimização do processo de ensino com a ampliação das possibilidades de aprendizagem para favorecer a formação do indivíduo em sua totalidade” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 30).

Também percebe-se, na concepção original do projeto, a preocupação com as condições socioeconômicas dos alunos, pois, “[...] *los procesos de aprendizaje por naturaleza están basados en las condiciones de vida y las experiencias culturales de los individuos, [...]*” (VERGER E BONAL, 2011, p. 919). Nesse sentido, os prédios escolares foram construídos em áreas periféricas do município, para atender crianças advindas de famílias de baixa renda.

Visando a efetivação de um modelo educacional diferenciado, no segundo semestre do ano de 2008, foi oportunizada, pela SEMED, uma formação pedagógica aos sessenta professores selecionados² para atuar nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETI), com uma carga horária de 360 horas, durante os quatro meses que antecederam o início das aulas em 2009. Nesse período, os professores, coordenadores e diretores designados para essas instituições de ensino participaram de encontros presenciais de oito horas diárias baseados em estudos e produções relativas ao conteúdo presente no material de apoio.

A formação continuada desses professores nas escolas, após o início das aulas (fevereiro de 2009), também foi garantida na carga horária semanal de serviço, sendo que sua programação e efetivação, que nos primeiros meses foram de responsabilidade da SEMED, passaram, gradativamente a ser reguladas pelas equipes gestoras das unidades de ensino, atendendo às necessidades mais específicas das ETI e de seus professores na materialização de seus Projetos Político Pedagógicos (PPP).

Os PPP das escolas (versão 2012), em observância ao projeto da Escola de Tempo Integral, possuem cinco princípios educativos que guiam o trabalho pedagógico: educar pela pesquisa (DEMO, 2005), aprendizagem interativa (VYGOTSKY, 1989), desenvolvimento da fluência tecnológica (DEMO, 2009), inserção crítica na realidade (FREIRE, 2000) e educação ambiental (MEC; UNESCO, 2007) sendo que, o desafio permanente de materialização dessa proposta educacional exige dos professores e da equipe gestora da escola, comprometimento com o projeto, estudo constante e realização de trabalho coletivo.

Nesse sentido, admitimos a percepção de Villanueva (1993), que considera os “*burocratas al nivel de la calle*” (sujeitos sociais como secretários de educação, técnicos, diretores, professores) como implementadores dessa política, na medida em que, ao expressarem suas interpretações nos programas e projetos de implementação vão constituindo, compondo, incrementando e dando características à política ao longo do tempo.

² Os professores interessados em participar do projeto das Escolas de Tempo Integral inscreveram-se e passaram por um processo de seleção conforme o edital nº 2/2008.

A problemática que pretendemos responder, nesta pesquisa, após mais de cinco anos do início de funcionamento desse projeto, é a seguinte: o que foi pensado e implementado, a partir do projeto da Escola de Tempo Integral, para a ampliação do tempo de permanência da criança na escola de Campo Grande?

A eleição desta temática de pesquisa relaciona-se às inquietações pessoais e profissionais da pesquisadora a respeito da possibilidade de materialização de uma escola pública promotora de qualidade educacional, que ocorreu na condição de técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, a partir do ano de 2009.

A análise do processo de formulação e implementação do projeto da ETI, além de contribuir para os atores envolvidos na implementação e para o público-alvo dessa política, constitui-se em ação relevante para a compreensão dos aspectos constitutivos da política de educação em tempo integral, em nível nacional, na medida em que, mesmo respaldada legalmente, ainda está em processo de construção, apresentando variações de interpretação nos diversos estágios de elaboração.

Essa postura se justifica para que se construa, com cuidado epistemológico, estudo a respeito da política pública formulada, que busca considerar a complexidade da sociedade brasileira, voltada para um determinado tempo e espaço. Isso porque a realidade educacional brasileira, desde a sua gênese, foi configurada por e para uma elite econômica (ALVES, 2001), e possui grandes dificuldades em atender a nova demanda ocorrida no sistema educacional, a partir da universalização e democratização de acesso ocorrido no Brasil, a partir da década de 1980.

Assim, é crucial, como bem salienta Beisiegel (2006), que se perceba que a escola mudou. A clientela socialmente e economicamente heterogênea que hoje adentra ao sistema educacional é totalmente diversa daquela de trinta anos atrás. Entretanto, há que se perseguir um ideal qualitativo que não deve antagonizar com a democratização da educação escolar.

Por outro lado, a tarefa da escola vai além da eficácia na aprendizagem de conteúdos que servirão de ferramenta para a formação integral do aluno. Essa instituição pública precisa ter como ponto de partida o novo aluno que vem recebendo e como afirma Beisiegel (2006, p.120): “É preciso aceitar a escola como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada etc. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola”.

Portanto, considerando o cenário de uma escola que precisa se modificar para atender às novas demandas e ganhar um novo sentido e função social, como é o caso das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande, é necessário que se investigue exaustivamente e pontualmente os elementos constitutivos dessa política.

Dessa forma, a pesquisa objetiva em termos gerais *analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral*. Para alcançarmos a consecução desse objetivo maior, formulamos três objetivos específicos:

- Contextualizar a política de educação integral no Brasil.
- Historicizar experiências que compuseram o contexto de influência da política de educação em tempo integral em curso.
- Explicitar as concepções de educação integral e escola de tempo integral implícitas ao Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande.
- Explicitar quais concepções de educação integral e escola de tempo integral estão sendo praticadas na Escola de Tempo Integral de Campo Grande.

Isso porque entendemos que a implementação de uma política/programa/projeto educacional tem desdobramentos que não são lineares, visto que são pensadas e reelaboradas pelos atores sociais que a vivenciam para de fato se configurarem como legítimas. Ball e Bowe (1992, *apud* LIMA; MARRAN, 2013) ressaltam a importância de pesquisar as experiências de implementação no contexto do ciclo de políticas, caracterizando o momento do contexto da prática:

É o momento em que a política está sujeita a interpretação, em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e onde são produzidos os seus efeitos. Logo, não se pode negar o processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas (BALL; BOWE, 1992, *apud* LIMA; MARRAN, 2013, p. 57).

Ainda sobre a dinâmica do processo de implementação de uma política/programa/projeto, Rus Perez (1988) enuncia:

[...] o processo de implementação é constituído de conflitos muito acentuados, uma vez que é no dia a dia da própria implementação que os jogos de interesses vão se intensificar e que o objetivo da política vai ganhar concretude.

[...]

A implementação não é, pois, mera consequência da formulação, mas um processo complexo em que efeitos originam-se de múltiplas interações entre atores e de constrangimentos de várias ordens – há, portanto, pressões

conflitantes e barganhas. Os entraves (burocráticos, institucionais) podem dificultar a concretização de objetivos previstos e desejados pelos formuladores do programa. Isto implica aceitar como inevitáveis adaptações e mudanças durante a implementação: esta resulta de um conjunto complexo e inter-relacionado de fatores (RUS PEREZ, 1988, p.141).

Partindo desses pressupostos, para alcançarmos o entendimento das formas de materialização do Projeto da Escola de Tempo Integral, devemos analisá-las a partir da percepção de seus implementadores, a respeito das proposições anunciadas no Projeto da Escola de Tempo Integral e de como elas são materializadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, examinamos os traços que compõem o desenho do Projeto, tanto em termos teóricos quanto práticos, agrupando-os de forma a fornecer uma análise coerente, detectar dificuldades e obstáculos e gerar recomendações que possibilitem a melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho dessa proposta (DRAIBE, 2001).

Orientada pelo olhar do quadro de análise já citado, a pesquisa desdobrou-se por meio de uma revisão de literatura especializada sobre a temática, estudo documental, bem como de coleta de dados analisados à luz da abordagem qualitativa. Minayo (2000) salienta que a pesquisa qualitativa preocupa-se não em quantificar os fenômenos, mas em compreendê-los inseridos nas relações sociais, numa postura que investiga o universo dos significados, uma vez que a ação humana decorre dos significados que lhe é atribuído. Desse modo, o pesquisador trabalha com interrogações que são discutidas no decorrer da investigação ao mesmo tempo em que formula e reformula hipóteses na busca pela compreensão do objeto pesquisado. Entre as contribuições do uso dos métodos qualitativos para as pesquisas educacionais Gatti e André (2010) enfatizam a postura mais flexível do pesquisador para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e o enfoque da pesquisa nos atores sociais envolvidos nos processos educativos e os seus pontos de vista.

A metodologia empregada pauta-se na análise de conteúdo dos documentos que subsidiaram a experiência em questão, tais como: o Projeto da ETI (SEMED, 2009); o livro publicado pela SEMED (2011) intitulado “Educação Integral: uma Experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”; e consulta a documentos produzidos pelas Escolas de Tempo Integral.

De acordo com Ludke e André (1986, p.39) “[...] os documentos representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Podendo, assim,

complementar informações e/ou desvelar aspectos novos acerca de um problema nesse mesmo contexto.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com as atuais diretoras das duas ETI e a técnica da Secretaria de Educação que chefiou o Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral à época de sua inauguração, com vistas a complementar as informações, dados e a coleta de documentos.

A entrevista é um instrumento que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos interlocutores da pesquisa. Assim, Rey (1986) esclarece que a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de se converter em diálogo, cujas informações aparecem conforme a forma em que o sujeito compreende o mundo real.

Essa técnica, segundo Bogdan e Biklen (1994), recolhe dados descritivos no falar do próprio entrevistado, que permitirá ao pesquisador visualizar a maneira como esses gestores interpretam os aspectos de sua realidade e as políticas voltadas ao seu trabalho e, assim, realizar análises que enriqueçam a discussão sobre a temática investigada.

É importante destacar que a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza o papel do investigador, oferece perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação (TRIVINOS; MOLINA, 1999).

Para análise e interpretação das comunicações contidas nos documentos e nas transcrições das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que é definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Assim, foram realizadas as três fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2009), iniciando com a pré-análise, que envolve a escolha sob critérios de seleção (representatividade, pertinência, etc.) dos documentos analisados, a formulação de hipóteses a serem verificadas e dos objetivos da pesquisa e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na segunda fase de exploração do material, as informações obtidas nos questionários e os registros das transcrições integrais das entrevistas foram fragmentados em categorias de

análise, permitindo a ordenação e classificação de elementos que remeteram às situações (diretrizes das ETI, organização física e funcional, envolvimento profissional e outros) características do Projeto da Escola de Tempo Integral que explicitam os conceito de educação integral e escola de tempo integral que adotam.

Por fim, a última fase de tratamento dos resultados e interpretações foi realizada por meio de aplicação de operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, realização de inferências a partir dos dados obtidos e interpretação dos seus significados.

O trabalho em questão está composto por 4 (quatro) Capítulos e por Considerações Finais. O Capítulo I trata dos elementos de natureza teórica necessários para a compreensão do estudo de forma ampla, contextualizando a política de educação integral no Brasil. No Capítulo II, são apresentadas experiências que compuseram o contexto de influência da política de educação em tempo integral em curso. No Capítulo III, são explicitadas a concepção escola de tempo integral e educação integral implícita ao Projeto da ETI de Campo Grande. No Capítulo IV, decorrente da análise dos dados coletados em entrevistas e fontes documentais, a discussão revela qual concepção de educação integral e escola de tempo integral são praticadas nas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande. As Considerações Finais apresentadas no presente estudo buscam contribuir para o debate acerca das possibilidades e dificuldades da ETI de Campo Grande promover a qualidade de educação almejada a partir da concepção praticada de escola de tempo integral e de educação integral.

CAPÍTULO I

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA FORMULADA

Com o processo de redemocratização brasileiro, a partir da Nova República (1985), a educação é considerada como um direito social a ser garantido para todos. A Constituição Federal, marco nesse processo, vai explicitar que a educação como um direito social é concebida como garantia de acesso e de atendimento com qualidade para todos.

É diante desse cenário, que o presente capítulo tem como objetivo identificar e caracterizar a qualidade da educação em momentos históricos nacionais que nortearam as políticas voltadas para a consecução desse fim, com vistas a identificar a política de educação em tempo integral como integrante desse contexto.

Considera-se, portanto, que as iniciativas governamentais nascem em uma determinada dinâmica social que dá o tom ao que é ou não desejado e exequível em matéria de mudança na área educacional, representando a síntese possível, em determinado momento histórico, de discussões dentro de um terreno tenso, composto por grupos com interesses conflituosos que buscam, cada qual, materializar as suas ideias como hegemônicas nas orientações e ações do Estado, sendo assim, podemos encontrar nas políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, alterações nas concepções acerca da própria qualidade.

Nesse sentido, é que se questiona: o que vem a ser qualidade para o ensino fundamental no Brasil? Em que medida a implementação de Escolas de Tempo Integral podem contribuir para a concretização de dada qualidade educacional? Que qualidade é intencionada com a Escola de Tempo Integral?

Para responder a esses questionamentos iremos, inicialmente, focar a percepção de qualidade que orientou as políticas educacionais a partir do século XX, e dos textos formulados que sustentam a implementação da política de Escolas de Tempo Integral no Brasil.

1.1 Busca por qualidade e escola de tempo integral

No contexto educacional contemporâneo, a qualidade da educação é um objetivo comum entre diversos segmentos da sociedade, sejam eles usuários primários ou secundários (alunos e seus responsáveis), professores, pesquisadores, políticos, sindicalistas, empresários, enfim todos que possuem algum tipo de interesse no assunto, o que a caracteriza como uma meta compartilhada capaz de mobilizar as mais variadas formas de ação em prol de sua garantia.

No Brasil, a inclusão da qualidade da educação na agenda da política pública brasileira, para além de seu delineamento interno, no contexto dos debates que promoveram a Constituição Federal, também sofreu influências do contexto internacional, especialmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien.

Por isso, faz-se necessário compreender como tem sido configurada, na literatura, a qualidade educacional nos contextos internacionais e nacionais nos últimos anos, e perceber onde a Escola de Tempo Integral entra como estratégia para alcançar a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

1.1.1 A qualidade da educação nos contextos internacionais

A compreensão do contexto internacional, em que políticas públicas são constituídas visando à melhoria de qualidade educacional, é enfatizada, nessa pesquisa, para dar visibilidade às tendências mundiais que influenciaram a agenda política nacional, sem que com isso, tenham sido determinantes das mesmas.

Esse posicionamento é defendido por Oliveira (2007, p. 664):

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando os dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implantadas.

Dessa forma, buscaremos a origem e a difusão do movimento pró-qualidade educacional, no intuito de identificá-lo na elaboração das políticas nacionais como mais um dentre os componentes do quadro de conflitos e contradições presentes no terreno político educacional e não como indutores da agenda brasileira.

Dito isto, referimo-nos a Enguita (2007), quando esclarece que os discursos da qualidade em educação começam a ter mais visibilidade a partir da década de 1980. A publicação, nos Estados Unidos, do famoso relatório “Uma nação ameaçada: o imperativo da reforma educacional”, em 1983, apontou a presença de uma crise educacional e convocou o governo à criação de políticas públicas para a melhoria da qualidade de ensino.

A preocupação estadunidense em relação à perda da supremacia econômica e tecnológica para a União Soviética, com o lançamento do Sputnik, foi rapidamente relacionada ao suposto baixo nível de desempenho das suas escolas, com destaque para as escolas públicas e, por isso, impôs-se como urgente a realização de uma ampla reforma educativa.

Os fios condutores da reforma proposta pretendiam uma maior racionalização do ensino com o fortalecimento do tronco básico de conteúdos, realização de testes padronizados para a medição da *performance* dos alunos, ampliação da carga horária escolar, valorização docente e envolvimento da sociedade no custeio da educação. Esses eixos de ação trazem para a educação a lógica do mercado onde a competitividade, a produtividade e a excelência regulam as características do produto ofertado. Porém, Oliveira (2006, s.n.) relativiza a repercussão do caráter mercantil desse relatório:

[...] as reformas decorrentes do ‘Uma Nação Ameaçada’, ainda que no imaginário político remetam-se ao ideário neoliberal, não se encontram no coração de sua concepção, que está diretamente vinculada à proposição de Vouchers e a conseqüente colocação da escola direta e inapelavelmente na esfera do mercado. [...] ainda que a concepção de reforma implementada no Brasil nos anos 90 tenha clara inspiração nas formulações gerais, elas encerram diferenças importantes [...].

As diferenças, as quais o autor se refere, estão na forma como nos Estados Unidos e no Brasil é enfocada a questão de qualidade educacional, de acordo com o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, com o papel do Estado característico nos dois países e com a forma de participação da comunidade na escola, de modo que as proposições norte-americanas encontrem resistências de aplicação em terreno nacional “... quer por não fazerem parte da tradição cultural brasileira, quer por não responderem as contradições tipicamente brasileiras” (OLIVEIRA, 2006, s. n.).

A partir de 1990, outros movimentos supranacionais, traduzidos em conferências e encontros promovidos por Organizações³ internacionais passaram a focalizar a educação em seus discursos, como a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990), que ocorreu em Jomtien, na Tailândia e a “Cúpula Mundial de educação para Todos” (2000), no Senegal, em Dacar, ambas promovidas pela Unesco, Unicef, PNU e Banco Mundial. As metas traçadas nesses encontros envolveram o desenvolvimento, nos países signatários, de ações para a promoção de uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Como um dos principais organismos, destacamos a Unesco, por focar a questão da qualidade de ensino, entendida como sinônimo de respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade⁴, eficiência e eficácia educacional. Assim, trata da necessidade de que cada país institua uma educação que contemple uma formação crítica e reflexiva, garantindo além do acesso à qualidade capaz de promover o desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens contextualizadas e pertinentes às necessidades e características de cada sujeito (UNESCO, 2007).

O Banco Mundial, no documento intitulado *Prioridades e Estratégias para a Educação*, publicado em 1995, atrelaram alguns fatores como condicionantes para melhoria da qualidade educacional, entre outros: livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, salários do professor, tamanho da classe e *aumento do tempo de instrução* (ALTMANN, 2002, grifos nossos).

³ Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo: Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas (ONU), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

⁴ Segundo Porto (1997, p. 44) “as tendências preponderantes reconhecem como pilares principais do conceito de equidade a distribuição de recursos através de uma discriminação positiva em favor dos mais desfavorecidos e a diminuição das desigualdades que resultam de fatores que estão fora do controle individual”.

Dessa forma, contemplando a demanda anunciada de aumento de qualidade na educação e frente aos compromissos assumidos no processo de redemocratização nacional para o desenvolvimento do país, o Estado brasileiro adotou algumas medidas, configurando-se entre elas as relacionadas à ampliação da carga horária diária dos alunos na escola, tema de nosso trabalho, e a construção de um projeto de Avaliação Externa de desempenho escolar:

A garantia do acesso à educação escolar e a responsabilidade pela qualidade do ensino estariam demandando do Estado a condução de um processo avaliativo interno e externo, que possibilitasse a tomada de decisões e levasse ao aprimoramento do processo de ensino e a consolidação de aprendizagens válidas para o existir social. A avaliação interna relaciona-se com a busca de eficiência no microsistema escola e a avaliação externa com a busca de eficácia do sistema educacional como um todo (FREITAS, 2007, p. 31).

O projeto “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1^o Grau da Rede Pública”, desenvolvido pelo MEC, e executado em parceria com todos os estados da federação, foi executado em três edições entre os anos de 1987 e 1989, porém os maus resultados obtidos não conseguiram gerar políticas públicas para o aprimoramento do sistema educacional, pois, ainda, não havia, à época, uma articulação entre as informações geradas nessas avaliações e o planejamento educacional (FREITAS, 2007).

Em 2000, a educação brasileira passou a ser objeto de avaliações supranacionais, justificadas como meio de monitoramento do desempenho dos estudantes em provas padronizadas como o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Esse programa é coordenado internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e operacionalizado em nível nacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2015).

Avaliações nacionais foram desenvolvidas no início da década de 1990 e constituem-se, atualmente, como um complexo sistema de avaliação educacional, abrangente a todos os níveis de educação, como pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1: Modalidade de avaliações externa em larga escala em nível nacional.

	SISTEMA DE ENSINO	ABRANGÊNCIA	ANOS AVALIADOS	PERIODICIDADE	RESULTADOS	
SAEB	ANEB (SAEB)	Público e privado	Amostral	5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Bianual	Por estado, região e país
	ANRESC (PROVA BRASIL)	Público	Censitária ⁵	5º e 9º anos do ensino fundamental	Bianual (anos ímpares)	Por escola, município, estado, região e país
	ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)	Público	Censitária	3º ano do ensino fundamental	Anual	Por escola
PROVINHA BRASIL	Público	Censitária	2º ano do ensino fundamental	Duas edições anualmente	Por aluno e escola	
ENEM	Público e Privado	Adesão voluntária	A partir do 1º ano do Ensino Médio	Anual	Por aluno, escola, estado e região	

Fonte: INEP. Quadro organizado pela autora para esse trabalho.

Nesse contexto, diferentemente do ocorrido no Projeto desenvolvido na década de 1980, os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil, embora apresentem características distintas, possuem como principal objetivo subsidiar o processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação.

1.1.2 A qualidade da educação nos contextos nacionais

No Brasil, a preocupação com a promoção da qualidade educacional em escolas públicas brasileiras está presente nos instrumentos legais que normatizam a educação, desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios básicos para a promoção do ensino no Brasil, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º, IX),

⁵ Quanto à abrangência, a avaliação externa pode ser amostral, censitária ou por adesão voluntária. A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado para uma parcela, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população. Face à sua metodologia, a avaliação amostral permite diferentes análises de caráter global, mas não o tratamento de resultados individualizados. Já a modalidade censitária, embora também focalize a obtenção de dados amplos sobre o desempenho da população, permite identificar os dados do conjunto de alunos avaliados e os de cada sujeito avaliado, em particular. A adesão voluntária pode gerar dados de cada sujeito avaliado e, em caso de adesão massiva, da população de forma geral.

o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e o Plano Nacional vigente (Lei nº 13.005/2014) que reafirmam os princípios já postulados na Carta Magna da Nação.

Contudo, o direito garantido em lei à população brasileira de usufruir de uma “educação com qualidade” encontra na conceituação dessa expressão o seu maior desafio de execução, já que não foram estabelecidos critérios e parâmetros unânimes que indiquem a presença ou ausência de qualidade na educação oferecida pelas escolas.

Dourado e Oliveira (2009) explicam esse fato pelo conceito de qualidade na educação ser polissêmico e multifatorial, podendo adquirir sentidos e elementos distintos, conforme as múltiplas concepções que se pode ter a respeito da função da educação na sociedade. Sendo assim, conforme a posição dos grupos de sujeitos na sociedade e suas experiências, serão elaboradas percepções de mundo, de sociedade e de função social da educação, que balizarão o que é qualidade educacional e quais propriedades e características podem identificá-la.

Nessa direção, o conceito de qualidade adquire, invariavelmente, um caráter histórico, sendo moldado no tempo e no espaço pelas condições da realidade, vinculando-se às carências educacionais e demandas da sociedade de cada país em cada período em que se encontra.

Focando o cenário nacional, Oliveira e Araújo (2005) relacionam os conceitos de qualidade educacional que estiveram presentes na história brasileira a momentos do processo de expansão da educação básica, analisando, em três períodos, as contradições e demandas presentes na esfera educacional que determinaram a percepção de qualidade e que, por sua vez, regeram a lógica das políticas e reformas educacionais empreendidas pelos governos nos últimos anos.

Segundo esses autores, no Brasil, três significados distintos foram atribuídos à qualidade educacional. O primeiro desenvolveu-se perante uma situação de escassez de oferta de vagas nas escolas públicas: o acesso limitado à escolarização para a maioria da população produziu um conceito de qualidade educacional que se opunha a essa realidade, estando relacionado à democratização das oportunidades de acesso aos serviços educacionais. A partir dessa lógica, para atender a demanda por mais escolarização, as políticas públicas educacionais focaram-se na expansão quantitativa da rede de escolas básicas.

Oliveira (2007) analisou o processo de expansão do acesso ao ensino fundamental, iniciado nas primeiras décadas do século XX, e que alcançou a universalização do atendimento à população nas últimas três décadas, enfatizando o caráter democratizador desse

feito histórico pela superação da exclusão social por falta de escolas e pela produção de novas demandas populares relacionadas à ampliação do acesso à educação nas etapas posteriores de ensino e à superação dos altos níveis de evasão e repetência escolar que se evidenciaram. Porém, Enguita (1997, p. 97) explicita os limites do movimento de ampliação escolar:

Nessa etapa, o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já o possuíam, e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia ser submetido à revisão, e menos ainda se devia ajustar-se à medida dos desejos de cada um.

Dessa forma, a oferta do mesmo ensino de caráter para o novo público começou a evidenciar as suas imperfeições e inadequações para que houvesse aprendizado de todos. Em relação às dificuldades de promoção escolar do alunado, Oliveira e Araújo (2005, p. 9) analisam que:

[...] a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. [...] Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram se transferindo do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

Assim, na medida em que se resolvia o problema de acesso à escola, era visibilizada a exclusão produzida dentro do sistema de ensino, que impedia muitos alunos de concluírem qualquer etapa do seu processo de formação em função das múltiplas reprovações seguidas de abandono. A percepção mais aguçada desse tipo de seletividade, nas décadas de 1970 e 1980, deu origem ao segundo conceito de qualidade educacional, indicado pelo fluxo escolar dos alunos:

A partir da comparação entre a entrada e saída de alunos do sistema de ensino, era medida a *qualidade* da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.10).

Com efeito, na década de 1990, foram implementadas políticas visando o declínio nas taxas de repetência como a adoção de sistema de ciclos de escolarização, uso da promoção automática e programas de aceleração da aprendizagem que, efetivamente, tiveram contribuição para uma maior homogeneização do fluxo ao longo das séries do ensino fundamental por esquivarem-se dos mecanismos internos de seletividade escolar.

Por outro lado, a melhoria na produtividade das instituições educacionais medida pela aprovação fez com que outro índice tivesse que ser concebido para aferir a qualidade de

ensino. Nesse contexto, é que se afirma Oliveira e Araujo (2005), como terceiro modelo nacional de qualidade, o relacionado aos conceitos e habilidades desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa de ensino. Assim, o conhecimento dos alunos a respeito de conteúdos prescritos nas diretrizes e matrizes curriculares para os anos escolares é aferido por meio de avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A respeito deste último conceito de qualidade, Oliveira (2006) argumenta que, embora haja resistência por parte dos educadores brasileiros em relação à aceitação da aplicação e utilização dos resultados desses testes, é genuíno que a questão da qualidade tenha como um de seus critérios os resultados esperados do processo de aprendizagem, já que o que se constata, tanto pelos resultados insatisfatórios apresentados em diferentes testagens quanto em dados empíricos, é que os alunos estão percorrendo os anos escolares sem aprenderem o mínimo necessário.

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito da educação, é fazer com que ela seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso, da permanência e da conclusão, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produzam mecanismos de diferenciação e exclusão social (OLIVEIRA, 2006, s.n.).

Assim, mesmo admitindo as limitações dessa forma de medição de desempenho acadêmico dos alunos, o autor considera válida e importante a análise dos dados das avaliações em larga escala, devendo ser utilizados em estudos como um dos indicadores de qualidade educacional, até porque, as avaliações são instrumentos necessários, mas não suficientes, para a promoção da qualidade, devendo, a partir de seus resultados, gerar políticas educacionais subsequentes.

Por fim, Oliveira (2006) retoma a situação atual onde coexistem os três conceitos de qualidade educacional descritos, derivados cada qual de um tipo de expectativa e demanda social em relação à educação. Sugere também a superação dessas diferenças pela adoção de um conjunto amplo e dinâmico de indicadores de qualidade que possam atender às múltiplas demandas, em contextos históricos distintos, visando o estabelecimento de uma linguagem comum sobre padrões que possam vir a nortear a ação do Estado no sentido de promover uma educação de qualidade e de respaldar a população na exigência desse direito.

Demo (1987) já propunha avançar na discussão em torno da questão da qualidade, estabelecendo os conceitos de *qualidade formal* e *qualidade política* como dimensões da realidade que se complementam e possuem a mesma ordem de importância. Enquanto a *qualidade formal* refere-se aos instrumentos, meios e processos utilizados, significando a perfeição na seleção e montagem dos instrumentos, a *qualidade política* reporta-se aos fins a que se destinam às relações de poder do homem com a natureza, com outros homens e na gestão de sua autopromoção, sendo que a identificação do nível de qualidade política de um fenômeno se dá pela captação das características de participação que ele propicia. Isso, porque a participação é a conquista humana básica para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Aplicando essa ideia ao campo da qualidade educacional, Coelho (1996) relaciona o conceito de qualidade formal às ações educativas voltadas para *socialização e produção do conhecimento* que, bem executadas, proporcionam a regularização de fluxo e o enriquecimento cultural e o conceito de qualidade política à *cotidianização do pensar sócio-histórico* nas atividades escolares que, por meio do diálogo, da negociação, da elaboração crítica e criativa, oportuniza a formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, seria pertinente a união dessas duas dimensões complementares de qualidade na promoção de uma educação emancipadora para as classes populares.

Sander (1995) aprofunda e amplia essa análise, partindo do conceito de qualidade de vida humana para definir a qualidade de educação. Assim, agrupa algumas dimensões analíticas dicotômicas como qualidade política/formal, qualidade instrumental/substantiva e qualidade individual/coletiva, adotando um conceito compreensivo e superador de qualidade de vida humana, onde todos esses elementos são considerados partes da realidade, podendo ser transpostos para as especificações da área educacional no que diz respeito à qualidade:

[...] no setor educacional existe preocupação com a qualidade dos aspectos políticos e culturais da ação pedagógica – ou seja, com a dimensão substantiva da educação -, e com a qualidade dos processos, procedimentos e métodos educativos – isto é, com a dimensão instrumental da educação. No sistema de ensino também existe preocupação com a qualidade de seus aspectos extrínsecos relacionados com o contexto político e a economia e com a qualidade dos aspectos intrínsecos referidos à identidade cultural e à ação pedagógica específica das instituições escolares e universitárias. Também existe preocupação com a qualidade individual que dá prioridade à subjetividade e à autonomia criadora dos participantes do sistema educacional, e com a qualidade coletiva que dá prioridade à equidade na construção e distribuição dos conhecimentos socialmente válidos. Finalmente, há preocupação com a qualidade dos diferentes tipos de

insumos, de processos e de resultados da ação educacional (SANDER, 1995, p. 81).

As várias perspectivas de qualidade são, portanto, articuladas entre si para a formação de um conceito compreensivo de *qualidade de educação para todos* capaz de abarcar a totalidade da ação educativa como “processo político cultural e técnico pedagógico de formação social e de construção e distribuição de conhecimentos socialmente significativos e relevantes para a cidadania” (SANDER, 1995, p. 81).

Em síntese, o que se percebe nos estudos relacionados é a preocupação, não em defender um ou outro aspecto da realidade como sendo o mais relevante, mas, em partindo de uma posição crítica e um compromisso com a conquista de uma sociedade democrática com elevados níveis de qualidade de vida humana e educacional, relacionar interpretações e dimensões de qualidade que possam ser captadas de acordo com as suas especificidades e que orientem os estudos e proposições para solucionar a falta de qualidade de ensino.

É nesse sentido que devemos analisar as políticas públicas formuladas para a melhoria da qualidade de ensino público: compreendendo seus contextos históricos internacionais e nacionais, analisando as intencionalidades e interesses subjacentes, considerando as suas possibilidades e limitações e percebendo a sua contribuição na construção de um conceito e uma possibilidade de escola pública com qualidade educacional.

Em nosso país, um dos mecanismos utilizados pelos governantes para a construção dessa qualidade no ensino fundamental público advém da implementação de políticas públicas de educação de tempo integral, com a proposta de ampliação quantitativa de horas de trabalho com os discentes aliada a um enriquecimento curricular pela introdução de atividades complementares de caráter educativo, que possam suprir as carências socioeconômicas das crianças que vivem em situação de risco.

Diante desse quadro, procura-se, na próxima temática, refletir sobre as relações existentes entre a promoção de uma escola pública de tempo integral e a melhoria da qualidade do trabalho educativo no cenário brasileiro.

1.1.3 A qualidade da educação e a Escola de Tempo Integral

Embora a implementação de políticas e experiências de Escola de Tempo Integral seja justificada pelo princípio de que ela seja capaz de produzir uma maior qualidade

educacional no sistema de ensino público, faz-se necessário refletir sobre a correspondência entre esses fatores. Assim, uma maior quantidade de tempo dos alunos na escola e a realização de mais atividades educativas condicionariam a uma melhor qualidade de ensino?

Parte significativa das pesquisas realizadas relata que não há uma associação direta ou automática, nem positiva, nem negativa, entre esses dois fatores (ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2007; GOMES, 2005; NÓVOA, 2002; VIEIRA, 2003), mas também conclui que a maior duração do tempo letivo pode contribuir para a efetividade educativa da escola.

Sobre essa questão, Cavaliere (2007, p. 1021) comenta:

Com todas as cautelas necessárias, os resultados positivos das pesquisas que relacionam tempo e desempenho escolar e a percepção de que a escola pode ser uma instituição mais eficiente, em sua função socializadora, encorajam e dão suporte às políticas de ampliação do tempo.

Mesmo assim, outros elementos que extrapolam a questão da extensão da carga horária e do currículo, relacionados às características singulares de cada projeto implementado, devem ser analisados para que possam ser visualizadas as suas contribuições educativas.

O primeiro parâmetro e o que vai regular a análise dos demais, refere-se à função social predominante que a escola está cumprindo, ou seja, em que medida a escola promove a inclusão social de seus estudantes e trabalha no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, é que será explorada, nos próximos parágrafos, a contribuição de Bourdieu e Passeron (1992) para a compreensão sociológica da escola. Esses autores expõem que essa instituição não é neutra e que está organizada para reproduzir as desigualdades da sociedade, porém, também, sugere a possibilidade de transformação ao indicar que a democratização do ensino pode ser feita pela racionalização da pedagogia, eliminando as fronteiras entre o trabalho pedagógico tradicional e implícito e o trabalho pedagógico racional e explícito.

Na visão de Bourdieu e Passeron (1992), a escola é considerada um campo de produção cultural, cultura da classe dominante, que é apresentada arbitrariamente, mas reconhecida como legítima, como única e universalmente válida. Essa dissimulação do caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é fundamental para a legitimação da própria instituição escolar e da ação pedagógica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Pela ação pedagógica, o arbítrio cultural selecionado de acordo com os interesses do grupo de

maior poder, é imposto e inculcado aos alunos de todas as classes como neutro, não socialmente interessado, e pertencente a todos.

O fato de haver uma correspondência entre a cultura escolar e a cultura da classe dominante privilegia esse grupo em sua trajetória escolar, pois, para eles, a cultura escolar é a sua própria cultura, porém sistematizada e reelaborada, enquanto que para os alunos de origem de classes dominadas, a cultura da escola é experimentada como uma cultura estrangeira. Sobre essa diferença de aprendizagem entre os alunos das duas classes sociais, Busetto (2006, p. 128) destaca:

[...] não é por acidente que os filhos das classes dominantes têm mais sucesso na obtenção da cultura escolar e, conseqüentemente, ingressam mais ampla e facilmente na universidade. Como membros de famílias portadoras de considerável capital cultural, tanto intelectual, quanto material, eles adquirem um *habitus* social bastante concordante com o *habitus* escolar. Daí a facilidade deles na aquisição dos procedimentos, esquemas operatórios de pensamento e linguagem mais enfaticamente exigidos pela escola, uma vez que, para eles, ao contrário dos filhos pertencentes a segmentos sociais culturalmente desfavorecidos, a experiência escolar é um prolongamento da vida familiar e do seu grupo social.

Bourdieu e Passeron (1992) justificam a desigualdade no desempenho acadêmico dos alunos por conceber que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Bagagem composta por bens e serviços, a qual o capital cultural dá acesso, pelo conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família (capital social) e pelo capital cultural em sua forma institucionalizada (títulos escolares) e informal, transmitido pela família (os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar).

Cabe ainda observar que, do ponto de vista de Bourdieu e Passeron (1992), o capital cultural fornecido pela família seria o elemento mais significativo na definição do destino escolar do aluno, sendo o maior fator explicativo das desigualdades escolares. Isso ocorreria porque a posse do capital cultural da classe dominante, além de favorecer a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares culturalmente afins aos familiares, propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação que verificam mais do que a simples aprendizagem dos conteúdos, exigindo o domínio de características próprias a uma “educação culta”.

Nogueira e Nogueira (2002), ao apresentarem as ideias de Bourdieu, expõem que, além do condicionamento do capital cultural ao sucesso escolar dos alunos outros dois fatores contribuem para que se efetive a função da escola de reprodutora das desigualdades sociais. O

primeiro diz respeito à escolaridade obrigatória, por meio da qual as classes dominantes conseguem obter, das classes dominadas, ao mesmo tempo “um reconhecimento do saber legítimo e a desvalorização do saber e do saber-fazer que os dominados detêm” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52). O segundo diz respeito à negação das diferenças dos alunos:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos, e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53 *apud* BUSETTO, 2006, p. 129).

Dessa forma, na perspectiva de Bourdieu, ao tratar de forma igualitária, alunos com desigualdades sociais, a escola acaba privilegiando os que já possuem uma bagagem cultural mais culta e tornando mais difícil o sucesso escolar dos alunos menos favorecidos, mantendo e legitimando as desigualdades pré-existentes na estrutura social.

Como sempre, a escola exclui, mas, agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis dos cursos [...], e mantém, em seu seio, aqueles que exclui, contentando em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 1998, p. 224, 225 *apud* BUSETTO, 2006, p. 132).

Portanto, não basta que o acesso e até a permanência na escola sejam universalizados para que se alcance a democratização do ensino. Se a escola mantiver a mesma função de reprodução social, baseada na meritocracia, com um currículo que valorize apenas a cultura da classe dominante e que desconsidera a heterogeneidade, permanecerá selecionando e excluindo os alunos, só que os mantendo dentro da instituição educacional.

Para ultrapassar seu papel reprodutivista, Bourdieu e Passeron (1992) sugerem que a escola deva praticar uma pedagogia racional que, ao invés de supor que todos os alunos tenham recebido os pré-requisitos necessários à decodificação da comunicação pedagógica (capital cultural e linguístico), se organizaria para transmiti-los metodologicamente a quem não os recebeu da família. Ainda sobre o conceito de pedagogia racional, Silva (2007, p. 36) expõe:

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradora na cultura dominante que faz parte – na família – das experiências das crianças das classes dominantes.

Fundamentalmente, a proposta pedagógica desses autores, consiste na reestruturação da escola e do currículo, a fim de que possam compensar o baixo capital cultural (da cultura culta) dos alunos das classes populares pela oferta de experiências educativas que

reproduzam, na escola, as condições que, em princípio, apenas as crianças das classes dominantes podem ter da família. Além dessa imersão cultural, a mediação com os conteúdos deve desvelar as relações de poder e contradições em que se estruturam a sociedade promovendo a sua leitura crítica numa perspectiva de educação voltada para a emancipação dos sujeitos.

Tomando por base os estudos de Bourdieu e Passeron (1992), vê-se na proposta da Escola de Tempo Integral uma possibilidade de efetivação da pedagogia racional por ele defendida, na medida em que a extensão da carga horária e do currículo abre espaço para alterações estruturais na prática pedagógica realizada no interior da escola. Nesse sentido, Cavaliere defende os projetos de ampliação do tempo escolar na escola pública brasileira, concebendo-os:

[...] como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

A mudança do papel desempenhado pela escola, referido por Cavaliere, seria o diferencial que, ao lado da extensão de tempo da jornada, proporcionaria a mudança qualitativa no ensino, que é descrita por Gonçalves (2006) em forma de especificações metodológicas:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um maior número de horas, em que os espaços e as atividades proporcionadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não são apenas suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Porém, não se pode desconsiderar que o sistema educacional resiste ao realizar mudanças de seus arranjos tradicionais em relação ao tempo, aos espaços e aos saberes que possibilitam a sobreposição do papel emancipador da escola ao reprodutor.

A presença dessa dualidade em relação à função social da escola deve balizar as análises das propostas educacionais, principalmente, àquelas voltadas para os alunos de famílias com condições socioeconômicas precárias, como é o caso da Escola de Tempo Integral. Isso porque, considerada por Bourdieu (1992) como um campo de produção cultural, a escola é permeada de lutas e pressões que visam à conservação ou a modificação da

hierarquia das estruturas e dos produtos que ela gera e as formas de organização institucional, como as práticas realizadas no seu interior podem estar representando essas forças.

Assim, todas as facetas da experiência educativa nunca serão politicamente neutras, estando a serviço de um ideal formativo de homem e de sociedade. Cavaliere (2007) analisa uma dessas facetas, relacionando o uso do tempo nas Escolas de Tempo Integral com a qualidade do trabalho educativo. A autora expõe que a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola só possuirá um caráter qualitativo quando for “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Dessa forma, o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para o oferecimento da mesma educação reprodutivista. Objetivos relacionados ao uso da ampliação da carga horária para complementação curricular no contraturno, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento das demandas familiares decorrentes do cotidiano urbano, ao aumento do desempenho dos alunos e à proteção à criança e ao adolescente devem ser secundarizados e estarem a serviço do compromisso primeiro de formar cidadãos para atuarem em prol da efetiva democratização da sociedade.

Além de priorizar o compromisso com uma educação sustentada nos princípios democráticos, os meios pelos quais o trabalho pedagógico é realizado devem ser coerentes com esse fim. Para tanto, a escola deve refletir sobre a sua prática educativa, diagnosticar tensões e contradições e propor maneiras de funcionamento que coadunem com seu objetivo. Galian e Sampaio (2012, p. 419-420) reiteram essa percepção:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo modo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a esse fim.

O que se busca indicar, por meio do exemplo das formas de uso do tempo escolar, é que o estabelecimento de um fim deve gerar configurações de meios que lhe sejam correspondentes para que os objetivos sejam alcançados. No entanto, mesmo que a Escola de Tempo Integral tenha sido concebida como estratégia para a efetivação de uma educação com

qualidade social⁶, outros fins podem estar concorrendo com esse e práticas pedagógicas antagônicas em relação aos princípios que a norteiam podem estar sendo executadas no chão da escola.

Em pesquisas realizadas, que procuraram avaliar a qualidade educacional em experiências de educação integral (ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2007; VIEIRA, 2003), alguns elementos presentes nos casos estudados foram percebidos pelas pesquisadoras como sendo favoráveis ou não para o alcance da qualidade educacional almejada.

Em relação aos fatores considerados como importantes para o bom funcionamento dos projetos estudados foram elencados: horário integral de trabalho dos professores, atualização e formação específica para esse tipo de escola, tempo livre para os alunos com orientação ao seu critério de escolha, zelo pela organização pedagógica da proposta curricular, adesão aos princípios da proposta por todos os envolvidos, motivação, assistência dos responsáveis aos estudos dos alunos em casa e oferecimento de serviço de psicologia escolar. Já entre às condições desfavoráveis foram encontradas: falta de formação continuada para os professores no contexto escolar, contratação a baixo custo de pessoas que desconhecem o cotidiano da escola, improvisado na resolução de problemas, precariedade e inadequação das instalações e atividades de contraturnos ou extracurriculares desarticulados com a proposta curricular (ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2007; VIEIRA, 2003).

Portanto, não se pode definir, a priori, tomando por base apenas a nomenclatura, se a Escola de Tempo Integral é ou não promotora de transformação social e, como a promoção de uma educação emancipadora é considerada parâmetro central de observação para a construção da qualidade social para a educação, também não podemos atribuir aos programas de implementação dessa política, por si só, a capacidade de produzir seu incremento.

Desse modo, é necessária a análise mais pormenorizada dos elementos constitutivos dos programas implementados que, agrupados, podem sinalizar indícios da função social preponderante da instituição de ensino em questão e a qualidade educacional que está produzindo. Serão os dados produzidos na investigação das características da prática educativa, como uso do tempo escolar, formação dos professores, estrutura curricular, didática, gestão, rendimento dos alunos etc., que fornecerão indicadores de qualidade em suas diversas dimensões (política/formal, instrumental/substantiva, individual/coletiva) que, em

⁶ Este conceito de qualidade educacional se distancia da visão predominante nos setores produtivos por compreender a “promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

seu conjunto, proporcionará a avaliação do caráter e do papel social exercido pela escola e sua qualidade educacional.

1.2 A Escola de Tempo Integral na agenda pública brasileira

Entre os diversos temas discutidos no âmbito educacional brasileiro, a proposta de materialização de escolas públicas em tempo integral vem ganhando espaço nos debates que versam sobre a qualificação da educação básica.

Entretanto, as diferentes formas de implementação dessa política em escolas brasileiras sugerem que elas possam ser derivadas de distintas interpretações sobre as características que definem uma ETI e que abordagens configuram-se como promotoras de educação integral.

Então, inicialmente, verificaremos alguns entendimentos sobre o que é educação integral e ETI, para, em seguida revisitar, documentos e marcos legais que forjaram as condições para a construção da política nacional de ETI.

1.2.1 Conceitos e perspectivas: a Escola de Tempo Integral

Conceitos como o de educação integral e escola de tempo integral são impregnados de marcas históricas e experiências que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto as suas intenções e resultados.

Historicamente, as raízes dos ideais e práticas da educação em tempo integral estão relacionadas ao movimento reformador da Escola Nova que se opunha ao tradicionalismo escolar, baseado em conteúdos abstratos e intelectualistas, na relação de autoridade/obediência entre professor e aluno e na meritocracia. Compunham os denominados neoescolanovistas diversos grupos de estudiosos com algumas divergências entre si, mas com a característica básica em comum de valorização da experiência na prática escolar, entendendo a educação como vida, e não um preparo para a vida:

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre

aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

O entrelaçamento da educação à vida se dá por meio de atividades que integram educação intelectual e ação criativa em um ambiente democrático e rico em vivências comunitárias, com autonomia dos alunos e professores visando à formação global das crianças.

Porém, as experiências não seguiram como um fiel transplante de ideias, elas foram reformuladas e reajustadas conforme os interesses e posições paradigmáticas de seus projetistas e as demandas sociais de contextos históricos específicos, de modo que os conceitos associados à educação integral e à escola de tempo integral estão em constante movimento e, embora sejam, comumente, usadas como sinônimos possuem significados distintos. Além disso, cada uma dessas duas nomenclaturas pode ser concebida de forma variada. Então, primeiramente verificaremos alguns entendimentos sobre o que é educação integral, para, em seguida, visualizarmos algumas concepções a respeito de escolas de tempo integral.

Os estudos publicados pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)⁷ (2006) apresentam quatro concepções de educação integral que estão subsidiando as práticas escolares no Brasil.

A educação integral pode ser considerada como um princípio para organizar o currículo com abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais das áreas de conhecimentos, visando proporcionar ao aluno um contato menos fracionado das ciências e promover uma articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo.

Outra concepção de educação integral tem como princípio didático tomar como ponto de partida para o ensino um tema advindo de questões do dia a dia e desenvolvê-lo em forma de projeto, utilizando uma metodologia participativa. Assim, a educação integral vincula-se à ideia de currículo baseado em vivências e experiências, pressupondo a aprendizagem a partir de projetos temáticos.

⁷ O CENPEC é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social e suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Informação do *site* cenpec.org.br. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Esse termo, ainda, pode ser considerado como sinônimo de educar uma pessoa integralmente, em suas múltiplas dimensões, formando-a globalmente, ao longo de toda vida.

Enquanto as três primeiras concepções, mesmo distintas, dão uma conotação qualitativa à educação integral, ainda existe aquela que considera o elemento de extensão da carga horária diária do atendimento escolar como característica suficiente para que a proposta educacional receba a denominação de educação integral.

Já, em relação às concepções de escola de tempo integral, Cavaliere (2007) elenca diferentes visões presentes nos discursos de profissionais e autoridades da educação a respeito do tema, que se encontram diluídas e muitas vezes misturadas aos projetos desenvolvidos no país, ao longo dos últimos dez anos.

A percepção predominante vê a escola integral como uma maneira de resolver problemas sociais, sendo voltada às classes com baixo índice socioeconômico, que toma como responsabilidade questões de formação familiar e dá ênfase à ocupação do tempo e à socialização dos alunos. Nesse contexto: “[...] a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão *atendidas* de forma semelhante aos *doentes*” (CAVALIERE, 2007, p. 1029, grifos do autor).

Outra visão é a autoritária, impregnada pela concepção dos antigos reformatórios, onde a prevenção à violência e à criminalidade se dá pela retirada das crianças em situação de risco das ruas e sua guarda nas escolas que possuem um caráter disciplinador, com rotinas rígidas e preparação para o mercado de trabalho.

Já a concepção democrática de escola de tempo integral idealizada é capaz de realizar um papel emancipatório.

[...] o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por fim, mais recentemente, vem sendo difundida uma visão de educação integral em que a sua realização não está vinculada a uma escola de tempo integral, podendo e devendo ser estruturada em outros espaços e sob a responsabilidade de outras instituições, alegando a inviabilidade financeira do Estado em assumir a universalização dessa proposta educacional.

Essa característica de organização, para realizar a ampliação do tempo escolar, configura-se na atualidade como um “divisor de águas” na classificação de tipos de

experiências implementadas, por ser amplamente utilizada no cenário contemporâneo das iniciativas brasileiras de educação em tempo integral.

Assim, Cavaliere (2011, p. 52) lança mão de mais uma categoria analítica para avaliar o tipo de organização do tempo integral, separando-o em duas vertentes:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de professores e alunos em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

O primeiro modelo, em que se enfatiza o fortalecimento da escola pelo incremento de equipamentos e profissionais, com formação diversificada para a realização de atribuições escolares ampliadas, é caracterizado, segundo a autora, por um *movimento centrípeto* em relação à unidade escolar, recebendo a denominação de *escola de tempo integral* (grifos nossos).

Já a segunda descrição da forma de organização, em que se prioriza a oferta de atividades complementares aos alunos no contraturno de formação regular, com a utilização de espaços e agentes exteriores à escola, configura-se pela presença de um movimento centrífugo em relação à unidade escolar, sendo nomeada como modelo de *aluno de tempo integral* (grifos nossos).

A reflexão sobre essas duas formas de organização justifica-se, pois, a escolha de utilização de uma ou outra vertente que pode representar correntes de pensamentos divergentes referentes ao papel social da escola pública, como capaz ou não de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento global dos alunos e do Estado como único promotor da mesma ou corresponsável, atuando em conjunto com a sociedade civil para a promoção desse direito à população.

Porém, o critério utilizado para analisá-las deve estar no potencial que cada uma possui para minorar ou resolver os problemas educacionais referentes às dificuldades que a classe de baixo nível socioeconômico encontra para ser inserida com sucesso no sistema escolar.

Em relação aos riscos que correm os projetos que propõem um aumento do tempo sem ter a escola como centro do processo, Cavaliere (2011, p. 58) assevera

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes

sem preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero 'atendimento', com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero 'consumo', isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto pedagógico, organizadas como uma espécie de 'mercado'.

Assim, a utilização de outros agentes e espaços na formação dos estudantes em uma organização estrutural descentralizada pode, se bem coordenada, representar uma solução imediata na busca do aumento da qualidade de ensino, mas de difícil administração e pouca generalização por depender de outras características do próprio projeto de educação em tempo integral e das particularidades dos contextos e sujeitos envolvidos.

Isso porque, além da forma de organização do tempo integral, todas as maneiras de se conceber educação integral e escola de tempo integral que exploramos no texto podem estar associadas e combinadas em diferentes arranjos, coerentes ou não em seus princípios e expressas por diferentes abordagens em projetos e programas que influenciam a construção da política de educação em tempo integral.

1.2.2 Ordenamento legal e jurídico: a construção da política pública da Escola de Tempo Integral

A demanda pela Escola de Tempo Integral no Brasil foi se incorporando na agenda pública por meio de um processo gradativo de generalização da percepção coletiva, que ela pode atender às demandas sociais de melhoria da qualidade de ensino. Esse processo se desenvolve, na medida em que grupos defensores da ideia sensibilizam outros segmentos da sociedade, “[...] aglutinando vozes de diferentes setores que carregam como expectativa avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para a infância e a juventude nas últimas décadas” (CENPEC, 2011, p. 8). Isso porque, embora caiba ao Estado decidir sobre as prioridades contempladas na agenda pública, elas emergem de forças e pressões advindas da sociedade civil.

Dessa forma, para analisarmos a política educacional de educação em tempo integral, utilizaremos os pressupostos estabelecidos por Palumbo (1994), que considera política pública como um princípio norteador de uma série de intenções e ações (leis, regulamentos, programas) promovidas pelos governantes e efetivadas ao longo do tempo, envolvendo diversos atores da sociedade política, visando à solução de problemas de um determinado setor público.

Diante do exposto, é necessário revisitar alguns documentos e marcos legais oriundos da correlação de forças políticas existentes nos momentos históricos, que representaram diferentes formas de se pensar educação em tempo integral e forjaram as condições para a construção da política nacional.

As bases legais que impulsionaram a educação integral em nível nacional encontram raízes a partir da Constituição Federal de 1988, solidificando a percepção da educação como um direito público subjetivo (DUARTE, 2004), em consonância com o contexto de redemocratização vivido no país e com outros documentos legais que representaram conquistas do século XX, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança (1989).

No contexto internacional, como exemplo de influência da circulação de ideias de organismos internacionais na elaboração de políticas (PALUMBO, 1994) que contribuíram para a definição de educação integral, e das políticas ulteriores adotadas no Brasil, apontamos o “Relatório Faure” resultante dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1972.

No texto desse documento é apresentada a concepção de educação integral dos membros da Comissão:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio (FRAURE, 1972, p. 225).

Assim, à época da elaboração da “Constituição Cidadã” de 1988, a presença desses preceitos educacionais e o compromisso com a democratização do país foram expressos na Carta Magna que apresentou a educação com primazia entre os direitos sociais:

Art. 6 São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, 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 (BRASIL, 2012, p. 18).

Coelho e Menezes (2007) apontam que esse texto constitucional evidencia a obrigação do poder público com o desenvolvimento integral do homem em seus aspectos: físico, intelectual, artístico, psicológico e social, o que é reiterado no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 121).

Pesquisadores da área (COELHO e MENEZES, 2007; GOMES, 2009; SILVA, 2011; NAZARI, 2012) concordam em afirmar que, embora não haja citação explícita na Constituição a respeito da ampliação do tempo escolar ou à educação integral, ao posicionar a educação como elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa, exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho, está vinculando-se aos objetivos de uma educação que encontra na escola de tempo integral a sua possibilidade de execução. Ademais, a Lei permitiu que essa preocupação estivesse presente no momento de elaboração de outros documentos.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), baseada na Carta Magna, indica explicitamente o aumento progressivo da jornada escolar como horizonte da política educacional, e a introdução do tempo integral no ensino fundamental. O artigo da referida Lei determina:

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

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 23).

Esse mesmo documento, em seu artigo 87, das Disposições Transitórias, prescreve em seu parágrafo 5º que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2013, p.44).

Dessa forma, a Lei define que a ampliação gradativa da jornada escolar no ensino fundamental para a realização da educação em tempo integral será efetivada, considerando as diversidades e características dos sistemas de ensino e suas possibilidades, mas não define características qualitativas relativas a essa tipologia de ensino:

[...] não se pode afirmar que a ampliação do tempo nesta legislação esteja diretamente relacionado ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento de tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculizam sua enunciação (MENEZES, 2009, p. 3).

Cinco anos após a publicação da LDB, em 2001, institui-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, que retoma a questão da escola de tempo integral, avançando

para além da LDB ao apresentar a ampliação da jornada escolar como objetivo a ser implementado não só pelo ensino fundamental, mas, também, pela educação infantil e ao instituir o quantitativo mínimo de sete horas para que a escola seja caracterizada como de tempo integral em suas metas 18 da educação infantil e 21 do ensino fundamental:

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

[...]

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

Porém, mesmo considerando os avanços apresentados na Lei, Giolo (2012) ressalva que ela não garantiu ações concretas em âmbito nacional, nem responsabilidades precisas para a implementação da ampliação da jornada escolar. Coelho e Menezes (2007) ainda explicitam que o fato do documento não definir uma concepção própria de escola de Tempo Integral dificulta a garantia desse direito.

Outra meta do PNE que merece atenção em relação ao tema é a 22:

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças da família de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001).

Sobre essa meta, Silva (2011) identifica que, ao deixar explícito que o atendimento em tempo integral será feito aos alunos de baixa renda, não estende esse direito a todos os estudantes. Na análise de Menezes (2009), este fato se caracteriza como anticonstitucional, pois, em última instância, oferece um tratamento diferente aqueles que deveriam ser iguais perante a Lei.

A questão a ser debatida diz respeito a qual caráter foi estabelecido pela Lei para a educação em tempo integral. Ela vem ao encontro da necessidade de melhoria da qualidade do ensino, como maneira de resolver problemas extraeducacionais ou de ambos? A política é mais assistencialista ou educacional? A educação integral é uma questão de atendimento educacional específico ou o estabelecimento dos mais necessitados (excluindo até os necessitados) como público alvo seria só uma questão de prioridade?

Uma discussão encaminhada por Santos (2010), sobre o PNE (2001-2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007), aponta que ambos os textos referendam a concepção de educação como

desenvolvimento global do estudante, mas acrescenta que as mudanças educacionais propostas nesses documentos estão sendo definidas por interesses econômicos:

[...] o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também da necessidade de ampliar a capacidade do país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus indicadores educacionais (SANTOS, 2010, p. 836).

Portanto, na análise dessa autora, a formação integral que se quer promover nas escolas públicas seria voltada para a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade.

É importante salientar que a proposta do PNE (2014-2024), encaminhada ao Congresso Nacional e aprovada sem vetos pela Presidência, constituindo-se na Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, corrobora o texto do PNE anterior, quando apresenta sua meta 6, que tem como sua primeira estratégia:

6.1 promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Outro documento que trata da inserção da educação em tempo integral nas escolas é o Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que estabelece em seu Capítulo I, Artigo 2º, 28 (vinte e oito) diretrizes para a consecução de suas metas relativas à qualidade educacional. A diretriz VII propõe: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

Em relação às políticas de financiamento que dão sustentação a essas ações educativas, o Congresso Nacional aprovou a criação de 2 (dois) fundos, com recursos destinados à educação pública: o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸ e, em substituição a este, o Fundo

⁸ O FUNDEF, criado pela emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, constitui-se um fundo de natureza contábil, implantado automaticamente em todo o País, em 1998 (a exceção ocorreu no estado do Pará, cuja implantação antecipada se deu em 1977). Partindo de objetivos estratégicos: promover justiça social, política nacional de equidade, a descentralização e, a melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério - o FUNDEF, com duração de 10 (dez) anos (1997-2006), teve seus recursos automaticamente redistribuídos no âmbito de um mesmo estado, em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular público. À União, cabia complementar os recursos dos estados sempre que não atingissem a um valor mínimo por aluno ao ano definido para o âmbito nacional. Outro aspecto importante do Fundef diz respeito ao fato de destinar, no mínimo, 605 dos seus recursos para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício da educação fundamental (COELHO; MENEZES, 2007).

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹, o primeiro a prever destinação de recursos diferenciados para o ensino em tempo integral.

Na Tabela 1, apresenta-se o percentual previsto em lei para o financiamento da educação básica por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino, destacando as informações referentes ao tempo integral.

TABELA 1 - Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

ETAPAS/MODALIDADES	COEFICIENTES
Creche	0,80
Pré-escola	0,90
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25
Ensino médio urbano	1,20
Ensino médio no campo	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,30
Ensino médio 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
Creche pública em tempo integral	1,10
Creche pública em tempo parcial	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	0,80
Pré-escola em tempo integral	1,15
Pré-escola em tempo parcial	0,90

FONTE: Ministério da Educação (MEC). Tabela organizada pela autora para esse trabalho.

Os coeficientes apresentados na Tabela 1 indicam que o investimento na educação em tempo integral no ensino fundamental urbano é superior em 25% em relação à mesma etapa e modalidade ocorrida em tempo parcial, o que evidencia uma valorização dessa categoria de ensino.

Porém, Coelho e Menezes (2007) alegam que esse percentual de financiamento não consegue suprir as demandas da ampliação do tempo de permanência das crianças na escola

⁹ O FUNDEB, criado pela emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos 60 % do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (COELHO; MENEZES, 2007).

que tenha como finalidade uma educação integral, haja vista que atividades intelectuais, esportivas, artísticas e socioeducativas que necessitam de espaços adequados ou de materiais específicos não se consumam com esses recursos escassos.

Ainda sobre o FUNDEB, Menezes (2009) evidencia o caráter democratizador deste financiamento, por tratar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, com destinação de recursos específicos que propulsionam discussões e experiências no tema, mas também exprime a seguinte ponderação:

A distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral, possibilitada pelo Fundeb, associada à ausência de um regulamento detalhado sobre a educação básica em tempo integral, poderá possibilitar a realização de toda a sorte de atividades, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades estas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, quiçá propostas por organizações que buscam, principalmente, direcionar para os seus próprios cofres a verba política [...] (MENEZES, 2009, p. 8).

Uma definição mais pormenorizada a respeito de proposta de consecução de educação básica em tempo integral obteve-se no Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007).

Assim como o FUNDEB, o programa em questão foi criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta dos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2010).

Essa Portaria dá o tom dos meios pelos quais ocorrerá a ampliação escolar: em espaços físicos escolares e extraescolares, aos cuidados de professores e outros agentes educativos voluntários e sob o gerenciamento da escola, o que traz a ampliação de suas funções com atribuições relacionadas à proteção social, assistência social, saúde e alimentação. A esse respeito Cavaliere (2011) enquadra o programa entre os que se lançam para fora da escola e seus profissionais, reconhecendo que a educação integral não é obra apenas da escola, ainda que esteja no centro do processo, porém considera os riscos dessa modalidade de ação educativa:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm com

centro a instituição, expõe-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas a sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzida no sistema educacional público brasileiro (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Outra normativa legal destinada ao Programa Mais Educação e que procura conformar a educação em tempo integral é o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Esse Decreto apresenta propositivamente em relação ao conceito de educação integral, aos conteúdos e funções escolares e às parcerias. Destaca-se o Art. 1º do Decreto nº 7.083/2010, que expõe a relevância do tempo da jornada como referência para a conceituação de educação integral, conforme consta na transcrição a seguir exposta:

Art. 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 Para os fins deste Decreto, 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 (BRASIL, 2010).

Como pode-se perceber é que os caminhos apontados pela legislação brasileira, embora sejam derivados da Constituição de 1988, refletem diferenças conceituais a respeito da temática explícita por diferentes arranjos textuais, o que também pode ser interpretado como resultado da ação de diferentes influências em sua formulação.

Corroborando com essa percepção, ao explicar sobre a etapa da produção de texto - do ciclo de políticas de Ball -, Lima e Marran (2013) enfatizam que os textos políticos, por serem resultados de disputas e acordos entre os grupos que competem para que seus interesses sejam expressos, podem conter incoerências internas ou serem contraditórios em relação a outros textos da mesma política.

Além disso, os textos políticos, resultado de um conjunto de ideias presentes em sua formulação, são implementados de acordo com as significações que possuem aqueles que o leem e os colocam em prática. Assim, ocorre uma sobreposição de ideias que subjazem à interpretação dos documentos e que se manifestará nas diferentes formas de implementação da política.

Todas essas características contextuais podem ser percebidas nos textos da política de educação de tempo integral. Seus documentos norteadores possuem indicações de flutuação conceitual e de finalidade e seu repertório de implementação possui singularidades distintas entre si.

Ao longo dos últimos 26 (vinte e seis) anos, a Escola de Tempo Integral estará expressa nos principais marcos regulatório. Para além da Constituição Federal, está presente nos documentos educacionais, emanados do legislativo nacional, como a LDB, o PNE e o FUNDEB, mas também se configura nas ações políticas do executivo nacional a exemplo do que ocorre com o Programa Mais Educação, ou mesmo em documentos emanados da confluência de atores sociais como empresários, gestores públicos e especialistas educacionais como o Plano de Metas Todos pela Educação.

No entanto, a partir do conjunto das normas e programa analisados, evidenciou-se um movimento conceitual flutuante na caracterização da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral.

Na política formulada está presente a visão de educação integral vinculada à ideia de currículo articulado de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo, que envolva metodologia participativa, mas, também é possível verificar, principalmente nos documentos mais recentes, a concepção em que a extensão da carga horária diária do atendimento escolar é o aspecto suficiente de sua caracterização.

Nesse sentido, é que se destaca a meta de “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola **para além da jornada regular**” presente no Plano de Metas todos pela Educação, publicado na forma do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a meta do PNE, de 2014, que prevê: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, **que abranja um período de pelo menos 7 (sete) horas diárias**”.

A utilização desses conceitos também pode ser percebida nos documentos que subsidiam a construção do Programa Mais Educação, ao explicitarem que a educação integral é caracterizada pela ampliação da jornada escolar diária para 7 (sete) horas.

É dessa forma que os programas e projetos de implementação, colocados em prática, vão constituindo, compondo, incrementando e dando características a uma política ao longo do tempo.

Pelo exposto até então, para alcançarmos o entendimento a respeito desse momento do ciclo da política de educação em tempo integral iremos, no próximo capítulo, descrever experiências de implementação de Escolas de Tempo Integral Brasil.

CAPÍTULO II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA IMPLEMENTADA

Iniciativas governamentais de implementação de escolas públicas de tempo integral foram realizadas, sobretudo, como tentativas de superação das desigualdades do rendimento estudantil e configuraram-se na forma de projetos e programas especiais, focalizando os setores populacionais com condições socioeconômicas precárias.

Porém, historicamente, essas iniciativas não pretendiam permanecer como políticas de discriminação positiva. No Brasil, elas se desenvolveram dentro de um contexto de democratização, ocorrendo concomitantemente ao processo de universalização da educação fundamental obrigatória, e buscaram ser exemplos que poderiam estender-se ao conjunto das redes e sistemas em processo de ampliação e reestruturação (CAVALIERE, 2011).

Isso porque, no Brasil, as escolas públicas atendem as populações com baixo nível socioeconômico, necessitando todos de uma educação que lhes permitam ter as mesmas condições de oportunidades dos alunos oriundos das classes sociais mais abastadas que frequentam escolas privadas. Além disso, o direito de todos usufruírem de uma escola de tempo integral, que efetivamente promova um aumento de qualidade no trabalho educativo, está posto na legislação como meta a ser alcançada.

Assim, as experiências materializadas se configuram como mecanismos influentes na formulação das políticas nacionais, podendo ser observadas nas normas formuladas como a LDB/1996, e nas ações do MEC voltadas à escola de tempo integral. Portanto, necessitam ser analisadas em seus princípios, configurações, dificuldades e potencialidades, para que os elementos constitutivos da política atual sejam melhor compreendidos.

2.1 Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil

Na contemporaneidade, as experiências de ampliação da jornada escolar podem estar associadas tanto a diretrizes e modelos formulados pelos sistemas educacionais municipais e estaduais, que as implementam em suas próprias redes de ensino, quanto à política formulada pelo Ministério da Educação, que orienta suas implementações nas escolas públicas dos municípios e estados.

Assim, para fins de organização desse trabalho, classificamos essas experiências de acordo com a origem da política que as rege, sendo denominadas **sistêmicas** quando nascem e são implementadas nos sistemas de ensino e **centralizadas** quando são regidas por diretrizes emanadas pelo órgão central (MEC) e induzidas do centro para as pontas (escolas municipais e estaduais).

A utilização dessa classificação será explorada no intuito de que sejam investigadas as características mais relevantes das experiências sistêmicas e centralizadas e analisadas as congruências e divergências conceituais e práticas existentes entre elas, de modo que seja possível visualizar a correlação de forças e interesses que estão regendo o cenário nacional referente à educação/escola de tempo integral.

2.1.1 Experiências sistêmicas

No Brasil, as primeiras experiências implementadas de escola de tempo integral advieram de políticas sistêmicas, representando os ideais de educadores e políticos que tiveram a oportunidade de concretização de seus ideais em determinados tempos e espaços do contexto nacional.

2.1.1.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque

A pioneira e mais emblemática experiência sistêmica de Escola de Tempo Integral foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de Salvador, em 1950, onde Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, introduziu e experimentou suas concepções educacionais.

Os ideais desse educador foram inspirados na teoria escolanovista norte-americana de John Dewey, que valorizava o papel social da escola na construção de uma sociedade democrática pela oportunização de vivências escolares de caráter democrático.

Cavaliere (2002), ao discutir os princípios teóricos e metodológicos da Escola Nova, admite as críticas de estudiosos em relação a esse movimento educacional, no que diz respeito à hipervalorização do papel da escola como solucionadora das desigualdades sociais, contudo, refuta o julgamento de seu não questionamento político das estruturas sociais, apontando que seu enfoque técnico-pedagógico baseado em vivências de relações democráticas é politicamente posicionado e pode contribuir para a vida social, concluindo sobre esse assunto afirma que:

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas (CAVALIERE, 2002, p. 253).

De modo que a autora, mesmo reconhecendo que a Escola Nova possui bases no liberalismo e que esse movimento considera a educação da população como meio para atender às necessidades do mercado capitalista, pondera que o escolanovismo encarnou os avanços do pensamento democrático de sua época, representando, no campo educacional, o “fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor” (CAVALIERE, 2002, p 254).

Essa nova escola, como resposta a crítica de uma educação livresca, excludente e descontextualizada das realidades dos alunos e da sociedade (urbana de massas, industrializada e democrática), caracterizava-se pela valorização de alguns princípios como: o uso da atividade e da experiência em sua prática contemporânea, a articulação entre a educação intelectual com a atividade criadora, a vida social comunitária da escola, autonomia dos professores e alunos, a formação integral da criança, e o atendimento escolar em tempo integral.

Para atender a esses princípios, o Centro Popular era constituído por dois setores: o setor de instrução, formado pela Escola-Classe, com salas destinadas às atividades convencionais de leitura, escrita, aritmética e ciências físicas e sociais, e o setor da educação, composto pela Escola-Parque, com espaços destinados às atividades desportivas, artísticas (música, dança, teatro, pintura e escultura) de higiene e relacionadas a setores de trabalho, incluindo artes industriais, tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura

e bordado (EBOLI, 1971). Anísio Teixeira propôs a criação de 9 (nove) centros de educação popular para Salvador, dos quais apenas um se efetivou.

Desse modo, o projeto de construção do Centro abarcava 4 (quatro) Escolas-Classe de nível primário para mil alunos em cada, com funcionamentos em 2 (dois) turnos e uma Escola-Parque com capacidade para atender, nos 2 (dois) períodos, quatro mil alunos.

Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram freqüentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque (NUNES, 2009, p.125).

A Escola-Parque foi construída no bairro da Liberdade, em uma área urbana caracterizada por acúmulo de problemas sociais para o atendimento de alunos carentes.

Os estudantes tinham uma permanência diária de 9 (nove) horas na escola, e as turmas da Escola-Classe organizavam-se por anos de escolaridade e por idade cronológica, sendo subdividida em grupos, de acordo com os níveis de aprendizado dos alunos. Os alunos também poderiam realizar estudos e projetos individuais na biblioteca e em atividades socioeducativas.

A aprovação era automática e a abordagem dos conteúdos feita de maneira interdisciplinar e problematizadora. Atitudes e valores que envolviam a liderança, a autoestima, a caracterização das potencialidades e a independência eram valorizados e, para a consecução desse projeto, os professores recebiam um programa de treinamento que fortalecia no grupo de profissionais o pertencimento conceitual e prático em relação à proposta educacional (CORDEIRO, 2001).

Além de atividades educacionais, a escola fornecia para os alunos serviços de saúde e alimentação com a justificativa que não era possível educá-los estando em condições precárias de nutrição e saúde.

Pelo dito, pode-se observar que, nessa experiência, a escola foi o centro de toda a organização do tempo integral, configurando-se como modelo de Escola de Tempo Integral (CAVALIERE, 2009), recebendo investimentos em relação a sua estrutura de funcionamento (prédios escolares, profissionais, alimentação etc.) para que fosse viável consubstanciar uma educação integral com qualidade educacional, em uma escola pública de tempo integral a todos os alunos.

De acordo com as possibilidades de classificação, em relação às concepções de educação integral que fundamentam sua execução, expostas no Capítulo I, e pelo já descrito a

respeito do Centro Popular, podemos depreender que essa experiência baseou-se em várias concepções de educação integral correspondentes a uma organização curricular interdisciplinar, ao desenvolvimento de um trabalho por meio de vivências e experiências e ao atendimento das múltiplas dimensões para a formação humana global, não considerando apenas o prolongamento da carga horária de permanência dos alunos para a sua efetivação.

No tocante à concepção de Escola de Tempo Integral, intrínseca a essa experiência, salientamos que a sua função social considera o papel democrático, sem que seja desconsiderado o cunho assistencialista que assume pelo enfoque de atendimento às classes economicamente desfavorecidas, e promoção de ações sociais no interior da escola. Contudo, esse último aspecto corresponderia a um papel escolar secundário, já que a promoção do bem estar físico e emocional dos estudantes estaria a serviço da construção de condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Escola Parque de Salvador serviu como inspiração para diversos outros projetos de escolas públicas de tempo integral. Dentre elas destacam-se pela sua extensão e polêmica, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no estado do Rio de Janeiro, 3 (três) décadas após a implementação do CECR na Bahia.

2.1.1.2 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)

Os CIEPs foram gestados na década de 1980, em um contexto de redemocratização do país, em que os governantes eleitos dos partidos de oposição ao governo federal implementaram políticas educacionais especiais como resposta às críticas à pedagogia tecnicista/ tradicional e a um sistema de ensino público elitista, seletivo e de má qualidade; o que era evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência que caracterizava a educação nacional da época (CUNHA, 1995).

Dessa forma, os CIEPs representaram a política proposta pelo Governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola (PDT), de combate aos problemas educacionais evidenciados naquele momento e promoção da qualidade de ensino, em suas 2 (duas) gestões estaduais (1983-1986 e 1991-1994), pela implementação progressiva de uma nova rede de escolas de tempo integral, operacionalizada pelo Programa Especial de Educação (PEE) e sob a direção do então Vice-Governador e Secretário Estadual de Cultura, Darcy Ribeiro¹⁰.

¹⁰ Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Foi Ministro da Educação, no Gabinete Hermes Lima. Mais tarde, foi Ministro-Chefe da Casa Civil de João Goulart, coordenando a

Segundo Maurício (2003, p. 1):

Essa proposta de escola baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Como solução propôs uma escola de horário integral, como a que é oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (2003, p. 1).

O projeto intencionava a construção de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública, o que foi alcançado na 2ª gestão do governador Brizola. Os prédios, planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, tinham uma estrutura padrão, composta por 3 (três) blocos que abrigavam salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de recreação, ginásio coberto, biblioteca e dormitório para os alunos residentes¹¹ (RIBEIRO, 1986). Os CIEPs localizavam-se, majoritariamente, em bairros que concentravam as populações mais carentes do município e cada escola padrão tinha capacidade de atendimento a 1.000 alunos, sendo 600 do ensino fundamental em tempo integral (8 a 9 horas diárias) e 400 jovens no ensino noturno.

O programa propunha e concretizava uma escola com papel social diferenciado e ampliado, promovendo o questionamento em relação a sua organização, métodos e inserção social na medida em que procurava atender a função instrucional correlacionada a ações nas áreas de saúde e cultura, por meio da promoção de vivências democráticas (CAVALIERE, 2002).

Nesse sentido, os CIEPs ofereciam, além das atividades propriamente escolares, 3 (três) refeições diárias, programas de saúde e higiene (atendimento médico odontológico e um banho ao final do período letivo), atividades culturais e esportivas, biblioteca, assistência social e atividades de cunho comunitário, sendo que as atividades complementares eram realizadas no contraturno, durante a 1ª gestão do governador Brizola e, posteriormente, no 2º governo, com a intercalação das atividades todo o dia.

implantação das reformas estruturais quando sucedeu o golpe militar de 1964, que o lançou no exílio. Retornou ao Brasil, em 1976, e voltou a dedicar-se à educação e à política. Eleger-se Vice-Governador do Estado de Rio de Janeiro (1982), foi Secretário da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar os CIEPs. Informações do site [pdt.org.br](http://www.pdt.org.br/personalidades/darcy.asp). Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/personalidades/darcy.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

¹¹ Funcionava nos CIEPs um projeto caracterizado como inédito para a população, que levou o nome de Alunos-Residentes. Estas crianças, selecionadas por se encontrarem em situação de risco de abandono e/ou marginalidade, assistiam às aulas durante o dia e à noite, permaneciam na escola, em grupos de 12 meninos ou meninas, sob os cuidados de casais selecionados e treinados para a tarefa (STOCK, 2004).

Em relação à proposta pedagógica dos CIEPs que foi apresentada, no documento oficial do programa¹², foram apontados 7 (sete) eixos norteadores das ações educativas:

1. Vontade política: Todos os alunos devem ter a oportunidade e condições de aprendizagem. A escola necessita ser estruturada para atender as camadas populares, sendo assim, capaz de alfabetizar e tornar o conhecimento científico comum a todos. Expressa, nesse sentido, o respeito pelo aluno dos grupos menos favorecidos.
2. Gestão e decisão na (pela) escola: é a democratização das relações de poder dentro da escola com a composição de uma direção colegiada. Desse processo todos devem participar: professores, funcionários, alunos e pais de alunos.
3. Cultura: o conhecimento trabalhado pela escola pertence, quase integralmente, aos setores dominantes da sociedade, sendo que a criança pobre tem uma história distante destes ensinamentos, a qual consiste nos conhecimentos e habilidades construídos na luta pela sobrevivência. Deve-se criar uma pedagogia como princípio de integração da escola com a comunidade, levando em conta as diferenças sociais, buscando compreender e valorizar o universo cultural da criança.
4. Essencialização dos Conteúdos: procurava estabelecer a discussão e adoção de conteúdos mínimos para todos os CIEPs, evidenciando a essência de cada disciplina ou ciência a ser transmitida e assimilada na escola.
5. Unificação dos conteúdos e métodos de ensino: para garantir que os professores dominassem os conhecimentos científicos e os ensinassem com coerência teórica e metodológica.
6. Interdisciplinariedade: o que se articula interdisciplinarmente são as formas de produzir conhecimento e a lógica na construção do saber que se quer socializar. Neste contexto a Língua Portuguesa como elo integrador da proposta do trabalho pedagógico.
7. Avaliação: como instrumento para aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e oportunidade para o professor avaliar o seu próprio trabalho (RIBEIRO, 1986, p. 98-99).

Na observação da proposta formulada por Ribeiro, é possível extrair a forte ideia de uma ETI para a escolarização dos alunos pobres, com a preocupação de oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade pela valorização e integração da cultura escolar e da comunidade, e pela promoção da autoestima dos alunos, o que evidencia a relação existente entre essa proposta e a das Escolas-Parque, na Bahia.

Essa política educacional, ainda previa formação para os professores e demais profissionais dos CIEPs na forma de treinamento intensivo, de duração de 5 (cinco) a 10 (dez) dias, voltada a todos os profissionais que adentravam nos serviços das escolas, visando o conhecimento da proposta do programa e das diretrizes básicas de cada segmento e na modalidade de treinamento em serviço, de periodicidade semanal, com público alvo específico de professores-orientadores.

¹² RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*, 1986. p. 98-99.

Os docentes que compunham grupo de professores-orientadores eram escolhidos pelos pares ou diretores de sua escola de origem e tinham a função de agentes multiplicadores de manutenção e disseminação da discussão da proposta com o quadro de docentes do CIEP em que atuavam. Assim, semanalmente, eles frequentavam os encontros promovidos pela equipe central de treinamento do PEE, quando eram realizados cursos e abordados os principais problemas enfrentados e suas possíveis resoluções e, paralelamente, transmitiam e debatiam as informações recebidas aos professores de sua instituição de ensino (RIBEIRO, 1986).

A realização desses treinamentos, elogiados por Borges (2002), era viabilizada pela adoção dos professores ao regime de tempo integral, que estabelecia a reserva de tempo para as atividades de aperfeiçoamento profissional e de planejamento. Porém, o fato da não obrigatoriedade de enquadramento de todos os docentes em turno único acarretou situações de prejuízo na consecução da proposta pedagógica pretendida (CUNHA, 1995).

Aliás, tanto o programa como um todo e suas bases teóricas quanto a concepção pedagógica anunciada e seus desdobramentos práticos, suscitaram, à época, debates e críticas de educadores de todas as partes do Brasil (PAIVA, 1985; ARROYO, 1988; BRANDÃO, 1989; PARO, 1988; CUNHA, 1995) que se posicionaram favoráveis ou não a essa política. As argumentações dos pesquisadores se deram em forma de artigos e livros em que foram discutidos aspectos relacionados à função social da escola, à educação em tempo integral e às características específicas do programa dos CIEPs, que serão expostos nos próximos parágrafos.

Paro (1988) destaca em seu trabalho, que apenas a extensão da escolaridade diária não garante o bom funcionamento escolar e a promoção da qualidade de ensino, e que os altos custos gerados pelas propostas sociais associadas a política de escola de tempo integral inviabilizam a sua universalização. Esse argumento também é utilizado por Brandão (2009) ao anunciar o seu parecer sobre os motivos da não ampliação do programa:

As premissas de Darcy Ribeiro para a generalização do modelo CIEP de escola em tempo integral e as características de sua implantação falharam, de meu ponto de vista, pelo forte apelo de projeto de ‘escola abrigo’ para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico (BRANDÃO, 2009, p. 97).

O caráter excessivamente assistencialista do projeto, que impôs à escola a função de amenizar os problemas sociais, revelou uma preocupação eleitoral maior que a pedagógica e estigmatizou os CIEPs como escolas de pobres.

Os aspectos relacionados à centralização das decisões sobre a política educacional também sofreram críticas, ao custo elevado das construções e sua manutenção e à localização das escolas: “[...] embora de fácil acesso, chamava atenção o fato de as escolas ficarem em locais bem visíveis, funcionando como *outdoors* do governo Brizola” (FERREIRA, 2007, p 40).

Cunha (1995) analisou a proposta pedagógica dos CIEPs e a classificou como “confusa” pela forma como aglutinava os vários componentes curriculares em torno da Língua Portuguesa e por abarcar, em sua base teórica, diferentes correntes de pensamento (Paulo Freire, Jean Piaget, Carl Rogers e Antônio Gramsci). O autor também pontuou que a metodologia utilizada em alguns CIEPs nada diferia de outras escolas públicas tradicionais de tempo parcial, pois, isso dependia da adesão de todos os envolvidos, o que não foi alcançado.

A questão da igualdade de direitos e condições entre os alunos e as escolas públicas também foi colocada em pauta e utilizada por Moreira Franco, que assumiu o governo do Estado do Rio de Janeiro no intervalo das gestões de Brizola, para realizar o desmonte do projeto, alegando inviabilidade financeira de estender a educação integral a toda rede de ensino.

Segundo Borges (2002), a criação do Programa Especial de Educação, responsável por orientar a implementação do projeto, fora das estruturas pré-existentes da secretaria de educação, com destinação de recursos privilegiados e orientações pedagógicas diferenciadas, configurou um sistema de ensino paralelo sob tutela de uma mesma mantenedora.

Porém, Guiraldelli Jr. (1990) pontua que foram as características dessa realidade que possibilitaram o avanço dos estudos referentes à educação em tempo integral pelo fornecimento de dados numéricos e práticos mais precisos. Essa oportunidade foi amplamente aproveitada com a criação do núcleo de pesquisas NEEPHI¹³, reunindo 3 (três) universidades públicas¹⁴, que até hoje promove fóruns de discussão e pesquisa sobre escolas públicas de horário integral.

Em um balanço sobre os anos iniciais de implementação dos CIEPs, Cavaliere (2002) cita o prejuízo que o projeto sofreu devido às interrupções feitas pelos 2 (dois) governos que sucederam as gestões do PDT, que descaracterizaram, em seus mandatos, as escolas em relação à proposta original e relacionaram esse fato a uma lamentável tendência da política

¹³ Núcleo de Estudos Escola pública de Horário Integral (NEEPHI), sediado na Universidade do Rio de Janeiro – (UNI- Rio).

¹⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Rio de Janeiro (UNI-Rio) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

nacional na condução das políticas educacionais de descontinuidade dos projetos dos partidos oponentes, como se a escola fosse propriedade deste ou daquele partido.

Porém, o tempo integral permaneceu em parte nas escolas sob a administração do estado e da prefeitura municipal do Rio de Janeiro, ainda sendo alvo de debates, fóruns de discussões realizados anualmente pelo NEEPHI.

Segundo Coelho (2009), apesar de ter recebido muitas críticas, inclusive a de não terem conseguido ultrapassar o caráter assistencialista, centralizador e político partidário, a experiência carioca tornou-se referência para a implementação de projetos semelhantes em outros estados, nos anos 1980, os quais faziam as adaptações necessárias para atender às necessidades específicas de cada realidade, e para o governo federal, nos anos 1990.

Diante das polêmicas em torno do programa dos CIEPs, percebemos que vários interesses estavam em jogo e tentaram se tornar hegemônicos em seu processo de implementação, de modo que suas características predominantes possam variar de acordo com o momento, o local e as pessoas envolvidas.

Em linhas gerais, essa experiência configurou-se com centralidade de investimentos na escola, tendo exclusividade, tanto no oferecimento das atividades educacionais quanto na promoção de ações sociais, sendo delegada a ela, inclusive, a responsabilidade por atenuar a desigualdade existente em sua comunidade. Em relação ao acúmulo de funções da escola, o que pode ser afirmado é que nessa situação, a escola acaba priorizando, no dia a dia, um ou outro papel social.

Pela análise dos eixos norteadores da proposta pedagógica das escolas nota-se a semelhança entre os seus princípios e os da Escola Parque da Bahia, na concepção de uma educação integral que vai além da ampliação da jornada escolar, buscando promover um ensino com maior qualidade educacional, diferindo, porém, na ênfase dada à profissionalização no projeto de Anísio Teixeira, que não estava presente no de Darcy Ribeiro.

2.1.1.3 Programa de Formação Integral da Criança – Profic

Para finalizar a nossa abordagem de experiências sistêmicas de educação em tempo integral no Brasil, visando fornecer um contraponto às análises já realizadas, será explorada a iniciativa desenvolvida no estado de São Paulo, pelo governo de André Franco Montoro (1983-1987) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), pela concepção

diversa que apresentou no que concerne à organização da extensão do período letivo diário e às atribuições da escola junto às prefeituras paulistas.

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi formulado na gestão do ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas, junto à Secretaria de Estado da Educação, José Aristodemo Pinotti, visando à ampliação da jornada escolar com a redefinição do papel da escola: de instituição responsável pela instrução para instituição de formação integral e proteção à infância (ANDE, 1986).

Cunha (1995) argumenta que essa percepção redentora da escola, assumida pelo Programa, é decorrente da leitura de seus idealizadores a respeito do motivo pelo qual os alunos das classes mais pobres não conseguiam alcançar aproveitamento e promoção escolar: a influência do meio social em que viviam. Partindo desse pressuposto, o PROFIC deveria proteger as crianças dos problemas sociais consubstanciados na forma de pobreza, violência, delinquência infantil, falta de saneamento básico e condições de higiene, ausência de estrutura familiar etc., depurando-as de influências hostis e fornecendo atividades para a sua formação integral.

A crítica do autor ao projeto estava justamente nessa culpabilização da inadaptabilidade escolar das crianças das classes populares à sua família e comunidade, sem que fosse questionada a cultura escolar com seus currículos, métodos, ritos e regras como causa do afastamento das crianças das instituições de ensino, pela falta de correspondência desses elementos com as demandas de seus usuários.

Para a compreensão das ações desenvolvidas no PROFIC, será apresentada a descrição realizada por Ferreti (1991):

[...] um programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderirem ao Programa. Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebe alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar (FERRETTI, 1991, p. 6).

O critério de seleção dos alunos passava pelas características sócio-econômicas e/ou desempenho escolar, procurando atender alunos em situação de vulnerabilidade. Os recursos e financiamentos, fornecidos por meio de convênios, visavam apoiar experiências já existentes ou a serem criadas com o intuito de atender crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (PARO, 1988).

Em um estudo sobre a avaliação da implementação do PROFIC, Giovane e Souza (1999) apontam algumas peculiaridades dessa política de educação em tempo integral que a destaca e difere em relação às outras experiências realizadas até à época:

[...] primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes.

[...] na forma encontrada para a utilização de recursos disponíveis: muito cedo, na sua implantação, foi banida a ideia de construção de prédios, salas e congêneres.

[...] o caráter voluntário das adesões ao Programa, que se distanciou por esse traço de outras iniciativas da Secretaria de Educação.

[...] o número de 503.238 crianças atendidas no ano de 1988, o que equivale a 9,11% dos alunos matriculados nas escolas do estado de São Paulo, sejam públicas ou privadas, em qualquer nível de atendimento (GIOVANE; SOUZA, 1999, p. 72).

Pelos aspectos expostos até então, que denotam o caráter descentralizador e sem pretensão universalista dessa política, é possível observar que os pressupostos teóricos, metodológicos e mesmo ideológicos adotados pelo PROFIC representaram uma contratendência em relação à concepção dominante dos educadores que advogavam a necessidade de extensão da jornada escolar, gerando polêmicas, críticas e resistências no meio acadêmico, de docentes e no próprio órgão central gestor do projeto.

A conotação prevalentemente assistencialista do PROFIC, focalizando exclusivamente as classes com menor índice socioeconômico, o tratamento secundário da área pedagógica em relação às ações sociais, a sobrecarga e descaracterização de funções atribuídas à escola, o repasse de dinheiro público para entidades particulares e a não distribuição igualitária de investimentos entre as escolas estaduais foram motivos de críticas em vários estudos (CUNHA, 1995; LUNKES, 2004; GERMANI, 2006; FERREIRA, 2007; CASTRO, 2009; NAZARI, 2012; SILVA, 2013).

A falta de investimento na adequação de espaços físicos para o atendimento das necessidades de manutenção dos alunos em tempo integral sinalizou uma descompromisso pela busca de condições de excelência para o desenvolvimento das atividades e uma tendência de soluções precárias para problemáticas complexas.

Cunha (1995) ainda alega que o Programa não promoveu modificação nas práticas educativas das escolas, pela falta de uma proposta pedagógica com princípios educativos que orientassem a implementação das atividades complementares e que, nos casos em que eram oferecidas fora das entidades educacionais, assumiram um caráter estritamente assistencialista e socializador, não agregando qualidade à educação formal.

Ainda assim, Giovane e Souza (1999), ao exporem sua análise sobre os resultados do programa, salientam que em relação aos objetivos gerais propostos no PROFIC, embora não tenha realizado a *transformação conceitual da escola*, o aumento do tempo de permanência da criança na escola foi largamente atingido.

No tocante às parcerias firmadas com o 3º setor¹⁵, enfatizaram que os estabelecimentos conveniados avaliaram positivamente o aspecto voluntário das adesões e sua gestão desburocratizada, além de terem apresentado “muita criatividade no aproveitamento de recursos humanos e materiais pré-existentes, bem como na sua utilização de modo renovado” (GIOVANE; SOUZA, 1999, p. 105).

Mesmo entre tantas polêmicas, o PROFIC funcionou de 1986 a 1993, sobrevivendo à mudança de 7 (sete) Secretários de Educação nesse período, sofrendo oscilações, descontinuidades e se adequando aos ideais de cada gestor sobre a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações.

De acordo com as categorias analíticas que estamos utilizando para caracterizar as políticas implementadas de educação em tempo integral, o PROFIC é o primeiro a executar o pensamento que o tempo complementar dos alunos poderia ocorrer fora do espaço da escola, sem realização de benfeitorias em sua estrutura física, sem promoção de formações para os professores e sem incrementos de funcionários para compor o quadro permanente da equipe escolar.

Cavaliere (2009) refere-se ao PROFIC como modelo de movimento centrífugo em relação à unidade escolar, sendo enquadrado como experiência de Aluno de Tempo Integral, o que compartilhamos como ideia na classificação de organização da promoção de jornada escolar estendida.

A visão de ETI, predominante no Projeto, é a que a relaciona a uma função assistencialista, dirigida unicamente àqueles em situação de vulnerabilidade e onde a ocupação do tempo com atividades de socialização primária tem mais importância que a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Ademais, não podemos definir o PROFIC em termos de concepção autoritária ou democrática de escola, pois cada instituição de ensino manteve sua proposta de trabalho original ao agregar as demais atividades complementares e por não haver estudos que

¹⁵ Terceiro setor ou Terceira Via – definição: [...] se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

pudessem indicar a melhoria da qualidade de ensino decorrente da implementação do PROFIC (GIOVANE; SOUZA, 1999).

Por fim, ao considerarmos a concepção de educação integral envolvida na base teórica e prática dessa experiência, não houve a utilização desse termo, sendo empregada, em seu lugar, a expressão “formação integral”. Para Nazari (2012), a formação integral, no PROFIC, não correspondia ao significado de formação ampla dos indivíduos em suas múltiplas dimensões e sim a uma educação integrada, que tenta oferecer aos alunos aquilo que eles não possuem socioeconomicamente pela extensão da carga horária diária.

Somada a essa análise, a observação da ausência de um projeto pedagógico que objetivasse a ressignificação da prática pedagógica e a melhoria da qualidade de ensino, por meio de reflexões e posicionamentos relativos ao sentido da educação, à configuração curricular e à metodologia, faz-nos conceber que o PROFIC utiliza o termo formação integral para designar apenas a forma de complementação do tempo dos alunos, sem possuir características diferenciadas em termos de proposta educacional.

2.1.2 Experiências centralizadas

Os resultados das experiências de escolas em tempo integral, desenvolvidas em níveis de sistemas municipais e estaduais de ensino, se configuraram como base de reflexão para o desenvolvimento de iniciativas da mesma espécie, promovidas pela instância federal.

Dessa forma, trataremos, nesta seção, de 2 (duas) políticas formuladas pelo órgão central (MEC) que regeram a implementação da ampliação da jornada escolar em território nacional, dando continuidade em nossa análise sobre as concepções de escola e de educação em tempo integral que foram materializadas nessas propostas.

2.1.2.1 Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC

O contexto político nacional e internacional, que caracterizou os primeiros anos da década de 1990, compôs o cenário que influenciou a presença da escola em tempo integral na agenda pública brasileira e definiu os princípios fundamentais, a abrangência e o desenho administrativo utilizados nas políticas públicas implementadas à época.

No Brasil, os indicadores sociais comprovavam a presença de uma circunstância problemática. Segundo os resultados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

(PNAD/ IBGE), no ano de 1990, 15 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, viviam em situação de extrema pobreza. Complementando os dados dessa pesquisa, o censo demográfico brasileiro de 1991 apontava uma taxa de analfabetismo de 19,1%, considerando a população com 15 (quinze) anos ou mais de idade (INEP, 2003).

Associada à pobreza e ao trabalho infantil, a situação da infância e do adolescente no país, à época, também era determinada pela baixa escolarização. Mesmo com a ampliação da oferta de escolas públicas, ocorrida na década de 1980, as taxas de evasão e repetência apresentavam índices elevados.

No contexto internacional, diante do quadro de elevação do analfabetismo no mundo, os movimentos em prol da educação e da infância foram traduzidos em conferências e encontros como a Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia (1990) e o Encontro de Nova Delhi, na Índia (1993). Esses eventos objetivavam alcançar o comprometimento de países no atendimento das necessidades educacionais básicas de crianças e adolescentes, sendo o Brasil um de seus signatários.

Inserido nessas circunstâncias nacionais e internacionais (SOBRINHO; PARENTE, 2005), sob a regência da Constituição de 1988 e do ECA de 1990 (GUARÁ, 2009) e perante a influência da experiência fluminense dos CIEP (MAURÍCIO, 2002), o governo de Fernando Collor de Melo elaborou, em 1991, o Projeto Minha Gente com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente.

Para tanto, seria de fundamental importância à criação de espaços físicos com capacidade para oferecer esses serviços em conjunto. Isso se daria pela construção de cinco mil Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), onde eram previstos o atendimento à crianças em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva, em tempo integral.

Após o *impeachment* do presidente Collor de Melo e a posse de seu Vice, Itamar Franco, o Projeto Minha Gente foi transformado em Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao adolescente (PRONAICA), incorporando completamente o seu antecessor, mas renomeando as unidades de serviços de CIAC para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Nesse processo o Ministério da Educação e do Desporto definiu como diretrizes do programa:

- a) A garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) A universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) A oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;
- d) A irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
- e) A intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- f) A descentralização das ações, pela ação compartilhada entre união, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- g) A flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais (BRASIL, 2007, p.19).

Em relação à descrição dos objetivos, estratégias, pressupostos e fundamentos do Programa, Sobrinho e Parente (2005) apresenta-os sinteticamente, da seguinte maneira:

Seu objetivo é a ‘superação das carências das crianças e dos adolescentes’. Suas estratégias: ‘a integração dos serviços’, ‘o atendimento integral’, ‘a participação da comunidade’ e ‘a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias’. Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade. Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter às precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na constituição federal de 1988 (p.16)

Frente ao delineamento dessas perspectivas, os autores realizam suas análises críticas expondo, inicialmente, a impossibilidade de o PRONAICA atingir seu objetivo, por não conseguir modificar a realidade material em que estão inseridas as crianças pobres, e aponta alguns equívocos e simplificações em relação às estratégias e pressupostos que dificultaram sua execução.

Os autores apontam que o caráter integrador das atividades nos CAICs foi de difícil operacionalização pela característica setorial da administração pública, gerando duplicidade de serviços oferecidos pelas estruturas pré-existentes e onerando os custos para o setor educacional.

Também asseveram que a suposição do poder catalisador, da educação integral e promotor de uma escola comunitária, esbarra na concepção de educação integral e ETI que se quer promover. A simples ampliação da permanência dos alunos na escola possibilita, mas não garante um atendimento educacional integrado. Além disso, a atuação da comunidade na escola pode ser considerada um ideal de gestão a ser alcançado, mas não um pressuposto para o funcionamento da instituição, devido à cultura pouco participativa de nossa sociedade. A delegação da gestão e manutenção dos prédios, construídos pelo governo federal, para as secretarias estaduais e municipais desconsiderou se estas tinham condições para arcar com o

funcionamento do CAIC, reconhecido pelo elevado custo necessário para manutenção da sua grande estrutura física e complexidade de serviços. Cassan (2004) alega que essa estratégia de articulação e integração entre as instâncias governamentais representa economia para o poder central, preservando, porém, o controle das ações (centralização das decisões e descentralização das ações).

A construção dos CAICs também foi avaliada por Sobrinho e Parente (2005) que constataram que, diferentemente da meta proposta, até janeiro de 1995 existia apenas 359 prédios em diferentes estágios de implementação, sendo que a maioria localizava-se na região Sudeste e Nordeste.

Segundo Castro (2009), os CAICs não se constituíram em uma política pública duradoura sendo que suas diretrizes foram gradativamente abandonadas a partir de 1995, com a mudança de governo, na esfera federal. Atualmente, os prédios foram incorporados às redes de ensino municipais e estaduais, e oferecem, em sua maioria, educação em tempo parcial.

De acordo com as informações colhidas, e pelas análises já realizadas por outros autores a respeito do PRONAICA e do funcionamento dos CAICs, podemos inferir que essa política teve a escola como centro do incremento educacional, representando uma experiência de Escola de Tempo Integral nos moldes descritos por Cavaliere (2002).

A questão que se levanta nesse momento é que nem todo investimento na escola está relacionado ao enriquecimento na sua função de socialização dos conhecimentos. A presença de uma superestrutura física pode estar a serviço de proporcionar aos estudantes ambientes diversificados e propícios de aprendizagem dos componentes curriculares básicos ou de oferecer outros tipos de atividades, sejam elas esportivas, culturais ou de saúde. A arquitetura construída ainda pode atender a viabilização desses dois objetivos.

Assim, nem todo investimento na escola pode corresponder a um aumento de qualidade de ensino por não empregar em seu papel democratizante e emancipatório, mas, sim, voltado a outras funções adicionais, delegadas a essa instituição pelas condições de precariedade econômica e social existentes.

Se no caso dos CIEPs, houve críticas destinadas ao caráter centralizado e diretivo de sua proposta pedagógica, por ferir a autonomia das escolas e dos professores, na implementação dos CAIC, a apresentação de diretrizes gerais que norteariam os sistemas no desenvolvimento de seus projetos não garantiu o movimento de resignificação do fazer pedagógico, tão necessário para a melhoria da qualidade de ensino.

De modo que, essa primeira política nacional de educação em tempo integral, que atingiu diretamente a ponta de sistema, até então a cargo da iniciativa dos estados e

municípios, caracterizou-se por uma visão de escola com função prioritariamente assistencialista e materializou uma concepção de educação integral em que a educação formal é ampliada pela oferta complementar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, sem promover uma mudança qualitativa em nível de aprofundamento de conhecimentos, de desenvolvimento do espírito crítico e de vivências democráticas.

2.1.2.2 O Programa Mais Educação

Como já foi mencionado no capítulo anterior, o Programa Mais Educação tem raízes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), normatizado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010, que aprofundou e direcionou alguns elementos dessa portaria. O programa possui uma função indutiva e normativa para a implementação da ampliação da jornada em escolas públicas, “pela diversificação das atividades educativas e dos locais onde elas ocorrem, bem como dos autores envolvidos, por meio do compartilhamento das atividades educacionais entre escola, família e comunidade” (CAVALIERE, 2011, p. 109).

As escolas que são pré-selecionadas pelo MEC de acordo com critérios de localização (situadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades polos para desenvolvimento regional, cujo entorno apresentem situação de vulnerabilidade social) e de desempenho escolar (baixo IDEB¹⁶), se inscrevem no Programa e, por sua vez, definem quantos e quais alunos serão beneficiados pelo PME, em conformidade com o risco de exclusão escolar e social em que se apresentam.

As atividades do contraturno são ministradas por monitores e estudantes universitários com formação específica nos macrocampos¹⁷, sob a coordenação de um professor da escola denominado professor comunitário e ocorrem em espaços intra ou extraescolares (espaços públicos como parques, praças, clubes, associações de moradores etc.), sempre perante a responsabilidade da instituição de ensino.

¹⁶ O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações externas e em taxas de aprovação e abandono escolar. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula (MEC, 2007). A média do IDEB definida pela SECAD para a participação das escolas públicas, no Programa Mais Educação deve ser inferior a 2,9.

¹⁷ Os macrocampos são: Acompanhamento pedagógico, Educação ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso das Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Em referência à concepção de educação integral que perpassa o programa, pode-se observar, pela análise dos documentos norteadores dessa política, uma modificação do discurso oficial ao longo do tempo. A Portaria Interministerial, refere-se à ideia de educação integral como formação humana em suas múltiplas dimensões, associada ao princípio de proteção integral advinda do ECA, configurando uma política educacional mais centrada em ações de caráter social e assistencial do que em atividades educativo-pedagógicas, o que pode ser visualizado em seu artigo 5º:

O Programa Mais Educação será implementado por meio de: [...] III – incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, p.3).

Contudo, no Decreto de 2010, a finalidade da educação integral já muda de foco, estando revestida de um caráter educativo, de cunho escolar, como descrito em seu artigo 1º:

Contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem por meio de ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010, p. 1).

É importante salientar que, embora haja modificação conceitual no tocante à educação integral entre esses dois documentos, não foram realizadas modificações nas estratégias de ação do PME que pudessem diferenciar o caráter da educação oferecida nos dois momentos de implementação do programa.

Outros estudos acerca do ordenamento jurídico do Mais Educação também apresentam pontos que merecem atenção pelas reduções e incoerências teórico-práticas que estabelecem. Saboya (2012), em uma reflexão sobre os princípios gerais que regem o PME, contidos na Portaria de 2007, faz considerações importantes sobre o texto da lei.

No que tange ao inciso I, que estabelece “a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade”, a autora salienta que não são consideradas as matrizes ideológicas diversas em que essas experiências foram pautadas, sendo impossível definir, *a priori*, o posicionamento dessa política em relação às concepções de mundo, de sociedade e de homem que norteiam a implementação da educação em tempo integral no PME.

Essa mesma autora, no exame do princípio expresso no inciso VII, em que informa sobre “articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção do conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos professores no campo da educação integral”, assevera a sua difícil exequibilidade na medida

em que não depende somente da escola essa integração, que é ainda distante da realidade brasileira. Esse programa não atende a todos os alunos das escolas selecionadas, e, portanto não atende a totalidade dos segmentos da comunidade escolar, especialmente, os profissionais da educação. Com isso, não são todos os professores da escola que participam das atividades do contraturno e das formações específicas sobre o tema de educação em tempo integral, o que inviabiliza a integração entre as ações desenvolvidas nos dois períodos para a composição de um projeto pedagógico único.

A esse respeito, Saboya (2012, p. 47) conclui:

O estudo realizado até o momento nos leva a perceber uma contradição no que está explícito nos princípios do PME, em relação à sua operacionalização. Ao compará-los, percebemos que os princípios apontam para uma proposta baseada em ideias mais estruturadas para dar conta da concepção de educação integral trazida pelo Programa. No entanto, ao orientar a operacionalização do mesmo, aquelas ideias acabam por buscar soluções possíveis, diante das dificuldades que provavelmente são encontradas em relação à forma como a educação brasileira está organizada, principalmente no que diz respeito aos próprios sistemas escolares. Em outras palavras, entre as intenções e as realizações, sobram as realidades.

A realidade a qual a autora se refere diz respeito ao caráter do PME como uma medida pública focalizadora e, predominantemente assistencialista, na medida em que adota como critérios de seleção escolas com menor IDEB e alunos que, *a priori*, necessitariam do atendimento em contraturno. Portanto, não se trata de uma política universalista.

A opção pela implementação gradativa ocorre sob o ponto de vista assistencialista e não educativo-pedagógico, ao optar pela focalização da ação em critérios socioeconômicos, mesmo que indiretamente. O foco assistencialista indireto implica na adoção do baixo IDEB como critério de expansão do Programa. Soares (2011) informa que as questões socioeconômicas são os aspectos determinantes do baixo IDEB. Ainda, corroborando esse aspecto, há a seleção dos alunos envolvidos, que por não atender a todos, mais uma vez incide em critérios focados na lógica socioeconômica.

Mesmo assim, o PME vem ganhando terreno em número de adesões de escolas à sua proposta de jornada escolar ampliada. No primeiro ano de funcionamento, em 2008, participaram do Programa 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes. No ano de 2009, o quantitativo de participação aumentou para 126 municípios e 5.004 escolas com cerca de 1,5 milhões de estudantes. Já em 2010, atingiu 389 cidades, atendendo cerca de 2,3 milhões de estudantes em 10.027 escolas. Os dados mais recentes divulgados pelo MEC-SEB correspondem ao ano de 2011, que indicam a adesão ao Programa por 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da Secretaria

de Educação do Distrito Federal e 14.995 escolas, atendendo aproximadamente a três milhões de estudantes.

Embora essa abrangência ainda seja limitada diante da dimensão do número total de municípios brasileiros (5.570¹⁸), as informações apresentadas indicam um crescimento significativo do PME no cenário da educação brasileira, configurando-se como experiência hegemônica de educação em tempo integral no contexto atual, influenciando a difusão e construção de conceitos relacionados ao tema e a formulação de futuras políticas. Essa circunstância sinaliza a relevância de estudos que explorem e tragam à tona os sentidos que estão subjacentes aos discursos e às práticas do Programa para que não se estabeleça um falso consenso em torno da educação integral que atenda aos interesses¹⁹ de apenas parte da sociedade.

Nesse sentido é que apresentamos a pesquisa de Silva (2013), que discute os tipos de “interesses” contidos na formulação do PME em relação às funções da escola na sociedade contemporânea.

Segundo o autor, as bases do programa se ancoram em uma concepção de escola pública capaz de resolver problemas gerados pela desigualdade social, desempenhando, além de sua função peculiar de escolarização de crianças e jovens, o atendimento de outras necessidades básicas, tais como: saúde, esporte, lazer, cultura, direitos humanos e assistência social. A incorporação dessas “novas funções” ocorre por meio do atrelamento de políticas educacionais com políticas de distribuição de renda e alívio da pobreza, fazendo da escola o espaço principal de atuação de políticas assistencialistas e utilizando o tempo de extensão da jornada escolar para a realização dessas ações.

A crítica a esse paradigma se funda no princípio de que, ao se ampliar as finalidades da escola pública, por meio de enxerto de procedimentos de oferta de direitos sociais, há uma diminuição de acesso tanto a esses direitos quanto ao de usufruir de uma educação de qualidade, tendo em vista que essa forma de organização administrativa do serviço público, ao mesmo tempo em que atribui uma importância desmesurada à escola, desconsidera a situação de precariedade estrutural das instituições de ensino, não oferecendo condições para que ela funcione de forma adequada.

Ademais, o uso da “escola de tempo integral” para o abrandamento e gestão da pobreza, especializa a escola pública no atendimento da classe social com mais baixo nível

¹⁸ Número de municípios brasileiros segundo o IBGE (2013).

¹⁹ Aquilo que chamamos de “interesse” diz respeito ao atendimento por parte do Estado de demandas típicas das empresas privadas que procuram especializar a escola pública com o objetivo de atender apenas as classes sociais desfavorecidas (SILVA, 2013, p. 124).

socioeconômico, no modelo de “escola pobre” oferecida para “pobres” e desvirtua o seu propósito principal de servir como meio de desenvolvimento e estruturação de todas as escolas e ser geradora de uma melhoria na qualidade do serviço educacional oferecido por elas.

Silva (2013) também realiza a análise do conceito de intersectoriedade que é apresentado nos documentos normativos do PME como forma inovadora de enfrentamento dos problemas presentes nas escolas públicas brasileiras.

A intersectorialidade aparece no PME, desde a sua gênese, no aspecto interministerial da Portaria que a implementou. Define-se pela interlocução e corresponsabilidade de todas as esferas de poderes, no âmbito das políticas sociais de prestação de serviços relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes previstos em lei. Além das parcerias no interior do setor público, esse contexto ainda procura introduzir a cooperação da sociedade civil, das organizações não-governamentais e do setor privado na promoção de ações integradoras em torno do cidadão.

As políticas e programas, desenhados pelo prisma da multisectoriedade, são defendidas como forma de superação dos tradicionais desenhos setoriais e especializações engessadas que falham pela falta de diálogo e articulação para a promoção de um atendimento integral ao cidadão em sua completude e como modelo alternativo de arranjo da ação do Estado que, no contexto atual, busca o provento emergencial e prioritário dos direitos sociais à população mais carente.

As características de descentralização dessas políticas e as parcerias público/privadas que se estabelecem podem ser percebidas como forma do Estado exercer um papel genuíno de indução e articulação em torno do oferecimento das prioridades políticas educacionais (CARVALHO, 2006) ou como estratégia de desresponsabilização do Estado na oferta plena desses direitos sociais (SILVA, 2013).

Cury (2005, p. 29) trata especificamente dessa última questão, ao analisar a dialética entre políticas compensatórias e políticas universais voltadas para a educação no Brasil:

É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de bem-estar social, ensejou o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania.

A partir desse entendimento e do exposto até então, pode-se inferir que o Programa Mais Educação, uma política a favor da implementação da educação em tempo integral, reveste-se de características de uma política especial, de caráter compensatório onde, por meio da intersetorialidade, as responsabilidades de promoção parcial e prioritária de direitos educacionais e sociais de crianças e adolescentes se caracterizam como uma política mais seletiva, residual e assistencialista, podendo ser classificada, segundo Draibe (1993), como um modelo meritocrático-particularista.

Ademais, essa experiência organiza-se como modelo de *Aluno de Tempo Integral*, segundo a classificação estabelecida por Cavaliere (2011), e advoga em prol da incorporação pela escola do papel assistencialista, dando-lhe ênfase em relação ao instrucional e utiliza-se do termo educação integral para designar a ampliação da jornada escolar com atividades complementares, sem compromisso com a promoção de mudanças no processo educativo formal para a melhoria da qualidade de ensino.

Não que o oferecimento de abrigo, alimentação, atividades culturais e esportivas não sejam importantes para os alunos, porém, o PME cristaliza a tendência da conformação das políticas de educação em tempo integral que, a partir do ano 2000, passam a desviar a atenção e esforços da estruturação e fortalecimento da escola pública na formação integral dos alunos (Educação Integral em Escolas de Tempo Integral) para o atendimento do maior quantitativo possível de alunos no contraturno escolar (Aluno de Tempo Integral em escolas de tempo parcial).

Apesar de representar, na contemporaneidade, a forma hegemônica de se conceber e praticar a educação em tempo integral, o Mais Educação perfila no cenário educacional brasileiro ao lado de outras experiências de menos vulto, elaboradas e implementadas pelos sistemas de ensino municipais e estaduais, com tempo de vigência superior ou inferior a política nacional, materializando concepções de educação integral e escola de tempo integral diversas, e investindo na estrutura escolar ou de outras instituições públicas e privadas de caráter educativo para a consecução de seus fins.

Assim, a política emanada pelo MEC e as nascidas nas localidades podem coexistir em um mesmo sistema de ensino e se afinarem enquanto ações complementares, fortalecendo-se mutuamente, ou gerarem duplicidade de ações, incoerências de princípios educativos e comparação de aplicação orçamentária e resultados obtidos entre as experiências, de modo que uma acabe sendo preterida em relação à outra.

Nessa circunstância, a continuidade ou extinção da política local é colocada em jogo sem que haja um questionamento relativo à adesão à política central por esta representar um

acréscimo de ação com visibilidade política sem ônus para as redes de ensino. Por outro lado, a construção de Escolas de Tempo Integral com estrutura física adequada para o fornecimento desse serviço, o direcionamento de recursos financeiros para a formação continuada de uma equipe para trabalhar em um projeto diferenciado e a manutenção dessa arquitetura de funcionamento, configuram-se como forte demanda por recursos financeiros no orçamento das secretarias de educação dos estados e municípios, que possuem orçamento menor em relação ao do governo federal.

No município, que se constitui como lócus empírico de nossa pesquisa, a política de escola de tempo integral começou a ser formulada no mesmo ano em que a portaria interministerial de 2007 implementou o PME, retratando a compreensão local do conteúdo dos textos políticos que indicavam a necessidade de ampliação da jornada escolar (LDB, PNE, Plano de Metas Todos Pela Educação e FUNDEB) e a materialização de sua proposta se deu no início de 2009, com o funcionamento de 2 (duas) Escolas de Tempo Integral.

Para analisar o contexto em que ocorreu o processo de formulação dessa política e identificar as suas características, discorreremos, no próximo capítulo, sobre as peculiaridades da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME–CG) e analisar o projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que orientou as ações relacionadas às Escolas de Tempo Integral.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA EDUCACIONAL EM CAMPO GRANDE/MS PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

As políticas municipais de Campo Grande são delineadas a partir das conjunturas estabelecidas pelas políticas nacionais na medida em que, no Brasil, a organização dos sistemas educacionais ocorre por meio de regime de cooperação entre os entes federativos (União, Distrito Federal, estados e municípios), sendo atribuição da União a coordenação da política educacional nacional.

O regime de cooperação, atrelado ainda, às características do sistema federalista brasileiro, e o processo de descentralização envolvendo o sistema educacional delineado a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988, tem permitido e induzido a institucionalização de políticas municipais de educação.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) institui políticas públicas com o objetivo de garantir a qualidade e equidade educacional promulgada nos documentos jurídicos nacionais por intermédio de iniciativas relacionadas ao planejamento e avaliação educacional, à formação de professores, ao atendimento específico dos alunos e à ampliação da jornada escolar, porém considerando as especificidades para a realidade em que estão inseridas.

Para melhor compreensão dessa realidade, apresentaremos, a seguir, um panorama geral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e algumas políticas por ela emanadas que comporão o quadro de influências na formulação da política da Escola de Tempo Integral.

3.1 A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande: influências e demandas por educação em tempo integral

No ano de 2010, data do último censo divulgado, o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul/MS, possuía uma população de 786.797 em uma área territorial de 8.092,966 km², sendo sua densidade demográfica de 97,22 hab/km² (IBGE, 2010). Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,784, numa escala de 0 a 1.

Compõem a REME, 9 (nove) escolas rurais, 96 Centros de Educação Infantil (CEINFs) urbanos e 85 escolas também localizadas na zona urbana, perfazendo um total de 190 estabelecimentos de ensino públicos municipais. O quantitativo de alunos atendidos no ano de 2014, em cada segmento, é apresentado na Tabela 2.

TABELA 2: Quantitativo de alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no ano de 2014.

Tipo de Estabelecimento de Ensino	Segmento de Ensino	Número de alunos
CEINF	Creche – 0 a 3 anos	11.217
	Pré-Escola – 4 e 5 anos	2.230
ESCOLA	Pré-Escola	9.339
	Ensino Fundamental	71.493
	Educação de Jovens e Adultos	3.186
	Ensino Médio	60
Total		97.357

FONTE: SEMED/CENSO. Tabela organizada pela autora para esse trabalho.

No atendimento dos 97.357 alunos, a SEMED estabelece como visão de futuro “ser reconhecida como rede de ensino pública referência na aprendizagem dos alunos”; como missão “assegurar uma educação pública de qualidade com aprendizagem, valorização do conhecimento científico, garantia de acesso, inclusão, permanência e formação humana”; e como objetivos estratégicos “promover acesso, permanência e inclusão na REME, fortalecer a gestão e garantir a aprendizagem do aluno”.

A partir desses pressupostos, são desenvolvidas políticas direcionadas para a educação básica que possuem pontos de congruência, interferindo umas nas outras em seus processos de implementação, de modo que é importante realizarmos, mesmo que brevemente, uma digressão sobre elas, com destaque para a avaliação externa, cujos índices utilizaremos como um dos parâmetros para avaliar a política da Escola de Tempo Integral.

A qualidade da educação oferecida pelas escolas da rede municipal tem como um dos importantes instrumentos de medida o monitoramento, que é realizado, em grande parte, pelo MEC por meio de avaliações externas e pelas informações disponibilizadas por meio do censo escolar e de dados produzidos pelo INEP.

Atualmente, há um destaque para o rendimento escolar dos alunos para as taxas de aprovação que são sintetizadas pelo Índice de Educação Básica (IDEB). O desempenho observado e projetado para a REME nesse índice é mostrado na Tabela 3.

TABELA 3: IDEB de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 e as projeções desse índice para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Ensino	IDEB OBSERVADO					IDEB - METAS PROJETADAS						
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
fundamental												
Anos iniciais	4,2	5,1	5,2	5,8	5,4	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
Anos finais	3,7	4,5	4,8	5,0	4,7	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5

FONTE: MEC (2011). Tabela organizada pela autora para esse trabalho.

Desde 2007, as metas estabelecidas pelo MEC para o ano de 2011 já haviam sido alcançadas pelas escolas da REME. Com a evolução do índice ao longo dos anos, em 2009 foi superada a meta para 2013 nos anos finais, e em 2011 foi atingida a meta de 2017, nos anos iniciais a de 2015, nos anos finais. Porém, com a queda ocorrida no IDEB de 2013, nas duas etapas de ensino, os valores dos índices retrocederem para as metas estipuladas para o mesmo ano, superando-as em apenas um décimo.

Os dados relacionados ao IDEB indicam que ocorreram avanços educacionais importantes ao longo dos últimos anos, mas também que a Rede apresenta, mais atualmente, dificuldades para a manutenção de seu progresso nos termos considerados pelo IDEB.

De forma paralela a essa política nacional de monitoramento de qualidade educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) vem realizando avaliações sistêmicas, em caráter censitário, junto às escolas da rede, desde 1999, com a finalidade de medir o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental, nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa (AZEVEDO, 2013), porém, somente em 2005 foi instituído o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar na Rede Municipal de Campo Grande/MS pelo Decreto nº 4.358/2005.

Atualmente, esse Sistema faz parte do PROMOVER²⁰, que prevê, em seus objetivos:

- Monitorar a qualidade de ensino da REME-CG;
- Fornecer às escolas municipais e à sociedade de Campo Grande informações sobre o desempenho e fatores que interferem na aprendizagem do aluno;
- Contribuir para a escola entender a avaliação externa como uma etapa do processo de avaliação;
- Subsidiar a política municipal de educação;
- Contribuir para o professor modificar a sua prática [...];
- Melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Construir um banco de informações que possibilite a análise histórica dos dados quantitativos que referenciem uma interpretação quantitativa da realidade (SEMED, 2011, p. 29-30).

Segundo a SEMED, para a consecução dessas metas, são elaborados relatórios com as informações provenientes de cada avaliação que devem ser estudados e analisados pela própria Secretaria, pelos gestores escolares e professores, e utilizados como base para o planejamento das ações em cada nível de trabalho educacional.

No recorte temporal de 1999 a 2012, a avaliação ocorreu anualmente, incidindo, em média, sobre três séries/anos, não pré-fixados, mas buscando cobrir os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A variação nas séries/anos avaliados é justificada, no PROMOVER (2011, p.34), como sendo fruto das “[...] adequações necessárias no decorrer dos anos e das especificidades que a SEMED, gestora do sistema, viu-se obrigada a atender”.

Em 2013, não houve edição da avaliação da REME, que a partir de 2015 pretende-se ser bianual, intercalando sua ocorrência com os anos de aplicação da Prova Brasil nos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Os resultados obtidos pelas edições da avaliação a partir do ano de 2001 nas várias séries/anos são apresentados na Tabela 4.

TABELA 4: Médias da avaliação externa de desempenho dos alunos da REME nos anos avaliados do ensino fundamental (2001-2012).

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
PT	5,72	6,06	5,64	6,01	6,33	5,23	5,78	6,3	5,81	5,77	5,77	4,85
LP	4,94	5,64	6,22	5,88	5,98	5,71	6,32	5,9	5,49	5,11	5,07	4,40
MAT	4,59	7,70	5,87	5,20	5,67	5,02	5,97	5,6	5,75	4,73	4,69	4,5
MG	5,08	6,47	5,91	5,69	5,99	5,32	6,02	5,9	5,68	5,20	5,18	4,58

FONTE: SEMED (2012). Legenda: PT – Produção de Texto; LP – Língua Portuguesa; MAT – Matemática; MG – Média Geral. Tabela adaptado e atualizado pela autora para esse trabalho.

²⁰ O PROMOVER – Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande foi publicado em 2011.

As médias referem-se ao desempenho das diferentes séries/anos avaliados em cada ano, não podendo ser estabelecida uma série histórica de determinado série/ano de escolaridade, porém, observa-se uma regularidade ao longo das edições de 1999 a 2007, relacionada à manutenção de oscilação positiva e negativa no desempenho. As médias sobem e descem alternadamente sem manter uma constância de direção. Já a partir do ano de 2008, observa-se um decréscimo contínuo na média geral até a última edição, em 2012.

Os resultados obtidos são divulgados para cada unidade de ensino em relatórios com informações sobre o desempenho médio geral da REME, da escola, da turma e de todos os seus alunos avaliados, nos 3 (três) componentes curriculares. Esses dados também são transpostos para escalas de proficiência que caracterizam o nível de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes (PROMOVER, 2011).

As informações de desempenho na avaliação Externa da SEMED, também são combinadas com as informações do censo escolar referentes às taxas de aprovação, seguindo o mesmo padrão realizado pelo MEC para o cálculo do IDEB, para gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino - IDER (CAMPO GRANDE, 2007).

Dessa forma, o município de Campo Grande produz o seu próprio indicador de qualidade educacional, similar ao nacional, só que possuindo frequência anual, referente a diversos anos de escolaridade dentro dos anos iniciais (1ª fase) e finais (2ª fase) do ensino fundamental e ainda com acréscimo da verificação de desempenho em Produção de Texto, além dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O valor do IDER, portanto, é calculado utilizando a média aritmética entre o desempenho dos anos avaliados em cada fase de ensino, nos componentes de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática e as taxas de abandono e repetência da Rede. Esse indicador apresentou os seguintes resultados entre os anos de 2008 e 2013, apresentados na Tabela 5:

TABELA 5: Ider no período de 2008-2013.

2008		2009		2010		2011		2012		2013	
1ª fase	2ª fase										
5,72	4,70	5,44	4,77	5,64	4,30	4,68	4,61	4,95	4,75	4,10	4,49

FONTE: SUGEST/ SEMED. Tabela organizada pela autora para esse trabalho.

É importante salientar que a nota do IDER está relacionada aos resultados da avaliação externa e a taxa de aprovação do ano anterior, por isso, a sua última edição foi de 2013, enquanto a última avaliação ocorreu em 2012. Embora os resultados apresentados do IDEB e do IDER sejam aproximados, por utilizarem a mesma metodologia em suas composições, o IDER apresenta algumas particularidades que são proveitosas para a SEMED-CG: “[...] a vantagem do IDER reside no fato de que a construção do índice leva em conta a produção de texto, fato esse que amplia o espectro de observação sob o desempenho dos alunos avaliados” (AZEVEDO, 2013, p. 32).

Além disso, essa política municipal de avaliação em larga escala propõe-se a ser mais específica para o alunado da rede e apresentar devolutivas mais rápidas para o redirecionamento das políticas públicas locais e para o replanejamento das ações na escola.

Porém, os resultados apresentados nas tabelas 4 e 5, tanto referentes às oscilações quanto à redução do índice nos últimos anos, podem estar apontando para os dados fornecidos pelas avaliações e pelo IDER não são devidamente aproveitados para tomadas de posição pelo sistema educacional e pelas escolas na promoção da qualidade de ensino (AZEVEDO, 2013).

Outra área de iniciativa municipal que possuiu relação com a política de Escola de Tempo Integral, por ter servido como incubadora dos seus princípios educativos foi a de formação continuada de professores, iniciada no ano de 2005, com o projeto “Aposta no professor”, elaborado por um grupo de técnicos da SEMED, designado à época como “Grupo Base”, sob consultoria de Pedro Demo.

Em 2006, esse projeto ganhou *status* de programa e do “Grupo Base” originou-se o Centro de Formação de Professores (CEFOP), que ficou responsável pela estruturação, em parceria com as universidades locais, de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, voltados aos professores da REME que ainda não possuíam especialização.

Segundo Azevedo (2013), o CEFOP, até o ano de 2008, realizou um profundo processo de formação em serviço, passando a elaborar os materiais didáticos para as formações e planejando e executando os módulos que a Secretaria era responsável por oferecer em cada curso. A SEMED ainda assumiu com os custos referentes às universidades parceiras e ao pagamento de professores substitutos nas escolas, nos períodos que os regentes permaneciam em formação. Assim, foram ofertados, entre os anos de 2006 e 2012, 15 (quinze) cursos que seguiram esse modelo estrutural, atendendo a 1.666 profissionais.

Na sequência do trabalho que esse grupo desenvolvia na SEMED, foi sugerida a materialização de um projeto piloto de Escola de Tempo Integral, que recebeu apoio da então Secretária de Educação e do prefeito de Campo Grande.

Assim, em 2008, iniciaram-se as obras de 2 (duas) escolas em regiões periféricas da cidade, com projeto arquitetônico diferenciado para atender os alunos em tempo integral, contemplando as especificidades do projeto formulado.

Ambas as escolas possuem cinco mil metros quadrados de área construída, com capacidade para atender, cada uma, aproximadamente, 600 alunos cursando entre a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Suas estruturas físicas abrigam, além das salas de aula, espaços para a realização de atividades especiais como dança, judô, teatro, música e espaços específicos como laboratório de artes, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, cozinha e área para a realização de 4 (quatro) refeições diárias (café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e ginásio coberto. Também foram destinadas salas específicas para coordenação, direção, estudo de professores e atendimento psicológico, de forma a atender ao projeto que foi elaborado para subsidiar a implementação da Escola de Tempo Integral.

3.2 O projeto da Escola de Tempo Integral

A proposta inicial do projeto de implementação das 2 (duas) escolas piloto de tempo integral, com oferta de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, foi elaborada no ano de 2008 e publicada em documento na forma de projeto no ano de 2009 (anexo 1), quando tinha como Prefeito Municipal de Campo Grande Nelson Trad Filho (PMDB), como Secretária Municipal de Educação Maria Cecília Amêndola da Motta (PSDB), como Diretor Executivo Cícero Rosa Vilela, como Superintendente de Gestão de Políticas Educacionais Angela Maria de Brito.

A necessidade de concretização desse projeto foi justificada por razões e demandas de natureza pedagógico-didática, sócio-política e científico-tecnológica, caracterizadas como:

1. Didático-pedagógica: necessidade de promover a plena formação humana pela oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem com resultados associados a melhores índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas.
2. Dimensão sócio-política: efetivação do direito subjetivo de todos a uma educação com qualidade formal e política.

3. Político-científico-tecnológica: contribuição no desenvolvimento local pela utilização de uma metodologia educativa baseada na pesquisa, na problematização de situações que emergem da sociedade, na mediação das tecnologias e na promoção de mudança na realidade.

A composição da equipe pedagógica de professores e coordenadores para atuarem nas 2 (duas) ETIs se deu por meio de um processo coordenado e executado por um grupo de técnicos da SEMED, designados para o acompanhamento da implementação dessas escolas. Os profissionais interessados deveriam atender aos seguintes pré-requisitos:

[...] professores lotados nas unidades escolares da REME, detentor de cargo efetivo com disponibilidade de 40 horas semanais, possuir habilidade e conhecimento das diferentes tecnologias de informação e comunicação, apresentar cópia do último demonstrativo de pagamento, não ter sido colocado à disposição e nem ter sofrido advertência no último ano de exercício, possuir experiência comprovada em sala de aula por no mínimo dois anos e apresentação de currículo e proposta de trabalho (DIOGRANDE, 2008).

Após as inscrições, realizou-se a análise do currículo e da proposta de trabalho e entrevistou-se os professores interessados a atuar no projeto. O resultado final foi divulgado no Diário Oficial do Município de Campo Grande/MS.

Esse grupo de técnicos ainda responsabilizou-se, no 2º semestre de 2008, por promover uma formação preparatória específica para esses professores e gestores (coordenadores pedagógicos e diretores escolares) selecionados. Assim, esses profissionais foram dispensados das funções que exerciam para dedicarem-se exclusivamente a esse curso de 360 horas, no período antecessor à inauguração das escolas, em fevereiro de 2009.

Após a concretização do projeto, a SEMED ainda publicou, no ano de 2011, o livro intitulado: *Educação Integral: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS*, no qual descreveu mais detalhadamente os princípios político-técnico-metodológicos do projeto e as características organizacionais e funcionais das ETIs.

Dessa forma, utiliza-se tanto o projeto quanto o livro publicado como subsídio para a análise documental desta pesquisa, buscando evidenciar no texto formalizado as particularidades dessa experiência de escola de tempo integral.

3.2.1 Os princípios da Escola de Tempo Integral

Com a finalidade de nortear o processo de implementação e subsidiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das ETIs foram estabelecidos princípios conceituais,

organizacionais e operacionais, frutos de estudos da equipe técnica da SEMED, ocorridos no período de 2007 a 2008.

O primeiro pressuposto declarado nos documentos especifica a concepção de Escola Pública de Tempo Integral adotada pela Rede:

Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de ‘**Escola**’ como espaço social de aprendizagem; de ‘**Pública**’ como direito inalienável e intransferível de todos e de ‘**Integral**’ como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana – grifos do autor (SEMED, 2009, p.5, grifos do autor).

A essência desse conceito estaria vinculada a outros pré-requisitos basilares, a partir dos quais toda a ação educativa deveria estar sustentada, traduzidos em eixos norteadores da prática pedagógica:

- Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
- Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
- Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
- Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
- Valorização da arte esporte/movimento e da cultura;
- Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola (SEMED, 2009, p. 5).

Nessa perspectiva, a ETI estaria comprometida em utilizar a ampliação da jornada escolar dos alunos para produzir qualidade educacional, tanto em sua dimensão formal quanto política, enunciando a via de promoção da qualidade formal pela “[...] oportunidade de construção de conhecimento próprio com base em plataformas tecnológicas que impulsionem a autoria crescente dos alunos” (SEMED, 2009, p. 9) e o engajamento político ao declarar: “[...] almeja-se um tipo de cidadania que sabe pensar, inspirada nas instrumentações digitais disponíveis” (SEMED, 2009, p. 9).

A busca pela qualidade educacional não se vinculou à adoção de uma teoria de aprendizagem específica e sim, ao uso crítico das mesmas, com vistas a atender às necessidades de aprendizado dos alunos (tessitura biológica e mental, ritmo de crescimento, horizonte de desenvolvimento da personalidade), valorizando as ações didáticas de incentivo à pesquisa e a produção própria, elaboradas individual e coletivamente, realçando compromissos reconstrutivos, em oposição aos reprodutivos, de uma aprendizagem significativa.

Para tanto, o corpo docente da ETI deveria ser concursado, estar vinculado à escola por 40 horas e ter uma preparação adequada que fundamentasse o exercício de duas funções concatenadas em relação aos alunos:

[...] **orientação**, no sentido de promover a participação e engajamento discente, acompanhar de perto o desempenho individual e grupal, cuidar em especial dos alunos que sentem maior dificuldade de aprender, não oferecer respostas prontas, nem simplesmente resolver dúvidas, mas tornar a estas referências chave da aprendizagem reflexiva, apresentar problemas e desafios importantes, pertinentes, atraentes, avassaladores de tal sorte que os alunos se dediquem às tarefas por motivação profunda; **avaliação**, de estilo exclusivamente pedagógico e diagnóstico, com o objetivo de garantir aprendizagem de qualidade, passo a passo, aluno por aluno, de tal sorte a superar qualquer risco de reprovação ou aprendizagem insuficiente. (SEMED, 2009, p. 10, grifos nossos).

Os professores receberiam formação permanente no cotidiano escolar e estímulo para estudar e produzir conhecimentos sobre a sua prática em outros grupos e ambientes, desenvolvendo, pessoalmente, os fundamentos necessários para a realização do trabalho com as habilidades de pesquisa e autoria dos alunos.

O currículo, na ETI, foi entendido como o eixo organizador, integrador e dinamizador do conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola, devendo contemplar:

A dimensão de **totalidade** das ações desenvolvidas pela instituição escolar sejam elas, disciplinares ou não, regulares ou não, sistemáticas ou não; realizadas no espaço escolar ou fora dela; **flexibilidade** dos processos pedagógicos, oportunizando maior compreensão e participação do/no movimento da realidade e do pensamento; uma concepção clara e definida de **gestão educativa**, visando garantir ação efetiva e pró-ativa dos sujeitos que integram o processo escolar; uma **concepção de avaliação** que, em consonância com os propósitos da ação educativa, oriente os processos pedagógicos em suas diferentes formas; uma **concepção sócio-histórica de aprendizagem** que define os objetivos, estabelece as estratégias metodológicas e as decisões acerca das formas de organização dos processos pedagógicos (SEMED, 2009, p. 6, grifos do autor).

O enriquecimento da matriz curricular para ampliação do tempo pedagógico integraria atividades de caráter lúdico, artístico, cultural, esportivas, científica, tecnológicas e de práticas de participação social sem, contudo, descurar da sua organização, planejamento e operacionalização que ocorriam com divisão de turnos. Essas atividades seriam demarcadas por tempos de estudo, denominados Ambientes de Aprendizagem, em substituição ao termo aula, por adotarem a pesquisa e elaboração como princípio, havendo 2 (dois) pela manhã e 2 (dois) pela tarde.

Os conteúdos seriam tratados de forma interdisciplinar, garantindo que um assunto fosse observado em suas múltiplas facetas e as atividades complementares e integradoras,

com apoio tecnológico, dariam oportunidade aos alunos de buscar informações em muitas fontes, reconstruindo, assim, aportes diversificados.

Em relação ao uso da tecnologia, privilegiar-se-ia o uso dos ambientes virtuais de aprendizado. Planejou-se a aquisição de um computador por aluno, iniciando a oferta no primeiro ano do ensino fundamental, com acréscimo gradativo de uma série por ano, atrelando ao processo de alfabetização o desenvolvimento da fluência tecnológica como ferramenta do aprimoramento das “condições de aprender bem” (SEMED, 2011, p.40).

Também foram estabelecidos outros desafios digitais para essas escolas:

A escola deve manter pelo menos uma revista eletrônica, de preferência acadêmica, para abrigar a produção docente recorrente, permitir discussões de temas e projetos, aprofundar a avaliação do desempenho escolar, ventilar avaliações oficiais externas. Para, além disso, a escola precisa inserir-se na rede de bibliotecas virtuais, bem como produzir livros virtuais, materiais didáticos, digitalizar materiais de interesse (em especial ambientais), abrir espaços de acompanhamento de grupos virtuais de pesquisa para os docentes. A ideia chave é que a escola não pode ser apenas ‘usuária’ digital, mas ‘produtora’ digital (SEMED, 2011, p. 41).

Outro princípio, apresentado no projeto, referia-se à educação ambiental como componente intrínseco da formação integral do aluno, a ser desenvolvida por meio de ações educativas e de manejo ambiental escolar que promovessem o tratamento adequado da alimentação, do lixo e do espaço físico escolar, bem como o cuidado com o ambiente ecológico de sua redondeza e com os patrimônios ambientais da cidade e do estado, o que faria que a escola assumisse o *status* de referência ambiental da REME.

No que tange a gestão escolar, é enfatizado seu caráter democrático e priorizada a ação da direção na gerência do aspecto pedagógico do projeto:

Cabe à direção formular a política pedagógica da escola, à luz do projeto pedagógico. Entende-se por política pedagógica a proposta de qualificação do processo de aprendizagem dos alunos e docentes, a qualificação de todos os integrantes da escola, a relação com a comunidade e a cidade, a integração na rede municipal, a congregação dos pais dos alunos (SEMED, 2009, p. 12).

Ainda como descrição dos princípios norteadores, foi definida a forma de participação das famílias dos alunos que seria apoiada e incentivada pela escola: aquelas desenvolvidas por meio de atividades em associações de pais e reuniões pedagógicas, como forma de controle democrático para a efetivação do direito constitucional dos alunos de acesso a uma educação de qualidade, não competindo aos responsáveis, porém, decidir sobre questões curriculares,

pedagógicas e teóricas. À escola caberia explicar aos pais sobre o projeto pedagógico nela desenvolvido e convencê-los de suas vantagens.

Pode-se observar que a formulação do Projeto de Escola de Tempo Integral de Campo Grande parte, inicialmente, da elaboração de princípios que serviriam como eixos norteadores para a sua implementação. E, portanto, constitui-se como uma tarefa relevante para a equipe gestora do projeto.

3.2.2 A organização do trabalho pedagógico da ETI

Para viabilizar a consecução de seus princípios norteadores, o projeto da ETI estabeleceu mudanças na organização do trabalho didático tendo como ponto de partida, uma estrutura curricular assentada em eixos formadores que promovessem a abordagem intensiva, interdisciplinar e significativa dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, previamente estabelecidos pelas diretrizes educacionais nacionais e municipais.

Assim, a proposta de organização curricular ocorreria em tempos de estudo denominados Ambientes de Aprendizagem (AA), compostos por blocos de disciplinas, enfocando simultaneamente o estudo de temáticas relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina e à interdependência entre as áreas do conhecimento presentes na vida social dos estudantes, sendo organizados da seguinte forma:

AA1 – Língua Portuguesa, História, Geografia; **AA2** – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; **AA3** – Língua Portuguesa, Ciências, Matemática; **AA4** – Língua Portuguesa, Geografia, Matemática; **AA5** – Matemática, Língua Portuguesa, História. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os **Ambientes de Aprendizagem Integradores- AAI** (**AAI1**-Artes e **AAI2** - Educação Física) (SEMED, 2009, p.20, grifos do autor).

Essa organização favoreceria a exploração dos assuntos em forma de problemas provocadores de pesquisa e de novo conhecimento, permitido que os educandos “ampliem seus repertórios, articulem o conhecimento escolar com outras experiências, problematizando, ressignificando suas aprendizagens e, assim, tornando-se autores” (SEMED, 2011, p. 61).

Além dos Ambientes de Aprendizagem que compuseram a base comum do currículo, a proposta definiu como parte diversificada, objetivando uma formação mais global da criança, as Atividades Curriculares Complementares (ACC), assim constituídas:

ACC1 – Projetos; **ACC2** – Língua Estrangeira; **ACC3** – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre

outras); **ACC4** – Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras) e atividades de Tempo Livre – **TL** (SEMED, 2009, p. 20, grifos nossos).

Dentro desta perspectiva, a ACC1 proporcionaria aos estudantes a participação em projetos marcados por situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, dentro de algumas áreas específicas. Dessa forma, desenvolver-se-iam projetos envolvendo desafios tecnológicos e matemáticos, iniciação à pesquisa nas áreas de ciências naturais e sociais, além de trabalhos voltados à exploração dos usos sociais de textos de língua portuguesa (Leitura Além das Palavras) e ao reforço escolar (Mais Aprendizagem).

A aprendizagem do Inglês e do Espanhol constituiria a ACC2, com a finalidade de garantir ao estudante a capacidade participativa nos discursos dessas línguas. Na ACC3, as várias modalidades esportivas oferecidas enfatizariam o caráter lúdico e prazeroso, ampliando o repertório motor do aluno em termos de complexidade e diversidade para a posterior aprendizagem de habilidades, técnicas e conceitos táticos para os esportes.

O ensino de Arte, na ACC4 seria desenvolvido por meio da exploração de diferentes linguagens artísticas, articuladas ou não entre si, por meio de oficinas ou projetos, buscando a contextualização, a criatividade e a expressão, e ultrapassando apenas o fazer técnico, estereotipado e padronizado.

O Tempo Livre ocorreria diariamente após o almoço e os alunos, mesmo acompanhados pelos professores, poderiam escolher, entre as opções apresentadas, os espaços e as atividades a serem realizadas.

Essa organização curricular foi formulada com o propósito de promover a formação integral do educando, porém, para que esse objetivo fosse alcançado deveria ser acompanhada de metodologias, mediadas e orientadoras da organização do trabalho pedagógico nos Ambientes de Aprendizagem, que contemplassem os seguintes princípios metodológicos:

- a) Princípio de educar pela pesquisa: a construção dos conhecimentos por parte dos alunos ocorrem em um processo de investigação científica, com criação de hipóteses, elaboração de teoria, estabelecimento de relações, revisão de produção, formulação de soluções e sua aplicação em situações-problema;
- b) Princípio da aprendizagem interativa: o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito se dão, preponderantemente, na interação e relação com os outros seres humanos, sendo que os conhecimentos prévios de seu cotidiano são o ponto de

partida para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos historicamente produzidos;

- c) Princípio do desenvolvimento da fluência tecnológica: desenvolvimento do domínio dos procedimentos básicos para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como, a sua adequação metodológica às demandas das atividades de aprendizagem ao o fundamento técnico-operacional para o desenvolvimento, consolidação, registro e recuperação da aprendizagem na ETI.
- d) Princípio da inserção crítica na realidade: promoção, na escola, de discussão do mundo real dos alunos e de sua comunidade, deflagrando ações e promovendo debates a respeito de questões promotoras do avanço na consciência histórica, ampliando o instrumental de contribuição efetiva para a transformação do mundo.
- e) Princípio de Educação Ambiental: a educação ambiental é concebida como um processo permanente de tomada de consciência do ambiente e construção de valores, atitudes, competências e habilidades para a ação individual e coletiva na resolução crítica e responsável de conflitos presentes e futuros relativos à problemática ambiental. O ambiente é analisado em sua totalidade, englobando os aspectos sociais, culturais econômicos e ecológicos nele envolvidos, a partir do princípio da sustentabilidade e é tratado no currículo de modo transversal estando presente em todos os Ambientes de aprendizagem.

O atrelamento desses princípios metodológicos ao trabalho pedagógico desenvolvido nos Ambientes de Aprendizagem estabeleceria um modelo de ensino diferenciado que amparasse o ideal da ETI em relação à formação de cidadão: capaz de, nas interações com o meio, aprender continuamente, de forma crítica, por meio da pesquisa e do uso das tecnologias, para sua atuação em prol de uma sociedade mais justa e responsável pelo meio ambiente em que habita.

Assim, em consonância com a estrutura curricular interdisciplinar dos Ambientes de Aprendizagem e com os princípios metodológicos já perfilados, a Escola de Tempo Integral adotou oficialmente a Metodologia da Problematização (BERBEL,1995), para dar sentido às ações pedagógicas voltadas à consecução das metas e princípios estabelecidos, uma vez que essa metodologia segue as etapas de:

[...] **observação da realidade**, em que os alunos são levados a observar o seu cotidiano e refletir sobre ele, dando início a um processo de **problematização** de um assunto pelo grupo; estabelecimento de **pontos-chave**, quando, observando-se os aspectos relacionados ao problema formulado, separa-se os tópicos considerados mais relevantes para serem aprofundados; **teorização**, um momento de construção de respostas mais elaboradas para o problema, tendo como orientação para as pesquisas os aspectos registrados nos pontos-chave; **hipóteses de solução**, com a apresentação, pelo grupo, de alternativas de solução para o problema estudado e **aplicação à realidade**, destinada a atuação prática dos alunos no cotidiano (SEMED, 2009, p. 21, grifos nossos).

Para que os professores da ETI tivessem maior familiaridade com as etapas de trabalho dessa metodologia foram realizadas algumas adaptações das mesmas, na seguinte sequência de aplicação:

- 1) Tema ou módulo: assunto vinculado às áreas de conhecimento que desencadearia todo o trabalho didático, gerado por uma necessidade social e de aprendizagem dos alunos;
- 2) Ambientes de Aprendizagem envolvidos: seleção de acordo com as áreas de conhecimento, envolvendo tanto a base comum como a diversificada ou ainda os temas transversais;
- 3) Problematização: disparador da pesquisa, considerando a realidade atual para que possa ser modificada e/ou gerado um novo conhecimento;
- 4) Conteúdos: assuntos a serem trabalhados conforme os referenciais curriculares da REME, ou das necessidades da turma;
- 5) Contextualização ou teorização: momento em que o professor situa historicamente o assunto para instigar e motivar o estudante para o aprendizado, levantando hipóteses sobre o objeto de estudo;
- 6) Objetivos: orientador de onde se quer chegar com a pesquisa. O objetivo geral está relacionado com o problema e os objetivos específicos com os conteúdos trabalhados;
- 7) Metodologia e suas tecnologias: descrição das estratégias a serem executadas pelo aluno e pelo professor, no percurso do módulo, para a resolução do problema proposto;
- 8) Avaliação: utilização de instrumentos variados para a verificação do nível de alcance dos objetivos estipulados no aprendizado dos alunos.

A estruturação dessas etapas serviria como base para a elaboração, por parte dos docentes, dos Planos de Estudos e Pesquisas (PEP) a serem desenvolvidos com as turmas,

porém, não representaria um caminho fechado a ser seguido, sendo flexível o suficiente para se adequar as demandas de aprendizagem reais dos alunos alusivas ao tema estudado.

Inserindo-se como complemento metodológico de ensino e também como componente curricular a ser desenvolvido, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi enfatizada no projeto como forma de enriquecer as condições de construção do aprendizado dos alunos:

Neste ambiente, a criação, o armazenamento de informações e a administração dos conteúdos ocorrerão de forma dinâmica, por meio de uma interface de usuário via internet, em que a pesquisa e a elaboração própria são o fundamento, a essência do processo de construção do conhecimento e não somente uma apresentação mais agradável e prazerosa dos conteúdos ou a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem com um fim em si mesmo (SEMED, 2011, p.74).

Para tanto, a ETI adotaria como suporte tecnológico geral a Plataforma WEB 2.0, a utilização e criação de *software* livre e a inserção dos educandos e professores em comunidades virtuais, utilizando, assim como nos outros Ambientes de Aprendizagem e Atividades Complementares, a sequência didática da metodologia problematizadora para a abordagem dos assuntos estudados.

A realização das atividades descritas desenvolver-se-ia em distintos espaços físicos, além dos da sala de aula, como: biblioteca, brinquedoteca, salas de multimeios, música, judô, dança e teatro, laboratórios de ciências, matemática, artes e informática, parque e ginásio poliesportivo. Essas atividades pressupõem a intencionalidade de se viabilizar o caráter educativo da Proposta, que busca desenvolver um espírito de autonomia da construção do conhecimento pelo estudante.

Na proposta, o currículo passa a ser a principal estratégia para a garantia do processo de aprendizagem dos alunos, diante de uma concepção ampliada de atendimento e a arquitetura projetada para essas escolas seria fundamental para a integração espaço – tempo.

3.2.3 O processo avaliativo na ETI

Além da organização curricular fundada em termos de Ambientes de Aprendizagem, já mencionados, a avaliação da aprendizagem tem destaque no contexto curricular, sendo entendida, no projeto, como instrumento auxílio ao progressivo desenvolvimento pessoal dos

alunos e de resposta ao compromisso com a qualidade do trabalho educativo que a escola se propôs a desenvolver.

[...] a avaliação deve se constituir como uma proposta de observação, acompanhamento e análise que contemple todas as atividades desenvolvidas na instituição, desde as ações diretamente relacionadas à aquisição de conhecimentos específicos, nas atividades de aprendizagem, até àquelas que dizem respeito ao comportamento social do educando, como por exemplo, as relações interpessoais, os cuidados com o ambiente e o entorno social e, não menos importante, o manuseio com os materiais de trabalho, quer seja o computador, quer sejam cadernos, instrumentos musicais, esportivos e afins (SEMED, 2009, p. 36).

Dessa forma, a atenção dos educadores da ETI estaria direcionada para 4 (quatro) dimensões do processo avaliativo: dimensão cognitiva, dimensão psicomotriz, dimensão do comportamento social e dimensão tecnológica (fluência tecnológica). Considerou-se, ainda, que: “As dimensões acima citadas comporão um processo único e indissolúvel de avaliação, de forma que não haja supremacia de uma sobre a outra, ratificando a compreensão de desenvolvimento integral do aluno da ETI” (SEMED, 2009, p. 37).

Para tal, os educadores poderiam utilizar diversos instrumentos, tais como: diário de bordo, fóruns, *blogs*, autoavaliação, planilha de acompanhamento, entre outros, organizando e sintetizando as informações em um parecer avaliativo ou ficha de acompanhamento e realizando a análise dos dados coletados para mudar a atuação educativa no planejamento de intervenções que garantissem a aprendizagem dos alunos.

Observa-se que a avaliação é concebida em um caráter mais amplo do que a definição de notas e conceitos, estabelecendo novos instrumentos e critérios de avaliação usualmente empregados nas demais escolas da rede municipal.

3.2.4 Gestão administrativa e pedagógica

A gestão administrativa e pedagógica da escola de tempo integral exigiria o compromisso coletivo de um fazer democrático por parte do grupo gestor: diretor, diretor-adjunto, coordenadores e professores/supervisor²¹ – na mediação com a comunidade escolar de ações que visassem a qualidade da educação na aprendizagem dos alunos.

²¹ “[...] foi criada a figura do professor-coordenador que surgiu no decorrer do trabalho com a necessidade de coordenar as inúmeras atividades na área de Arte, esporte, lazer e cultura. Esses profissionais emergiram do próprio corpo docente com a função de coordenar as atividades do Ambiente de Aprendizagem Integrador – AAI (Artes e Educação Física)- e as Atividades Curriculares Complementares – ACC – advindas daquelas mesmas

Para tal, esse grupo deveria conhecer detalhadamente a proposta e as concepções epistemológica, metodológica e organizacional pretendidas para a ETI, incorporando os recursos tecnológicos, assim como os documentos construídos pela SEMED para orientar o fazer pedagógico na escola. A formação continuada deveria ser foco ininterrupto do trabalho do grupo gestor junto ao corpo docente no sentido de

[...] propiciar momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, garantir o diálogo, a articulação das atividades e do grupo de professores, bem como coordenar a participação no processo de construção/ implementação do projeto pedagógico. Para coordenar essas ações, ele deve contar com o apoio constante das instâncias da SEMED e de profissionais como a equipe técnica (SEMED, 2009, p. 40).

O grupo gestor encontraria oportunidades para o acompanhamento semanal do trabalho docente em 2 (dois) momentos: na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com todos os professores e na Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), quando os professores e os coordenadores se reúnem por ano de escolaridade (ex: todos os professores de Ambientes de Aprendizado do 1º ano) para compartilhar suas experiências, discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e do cotidiano escolar; proceder ao planejamento colaborativo das ações; e selecionar atividades e elaborar as situações didáticas. É, também, o momento de discutir os resultados das avaliações e planejar as ações didáticas para o atendimento das dificuldades de aprendizagem.

Nas 3 (três) horas semanais de HTPC, o conteúdo da formação deveria estar direcionado aos seguintes objetivos:

- Formação continuada, possibilitando momentos para o professor expor suas dificuldades e necessidades;
- Desenvolver projeto e sugestões dos professores para os próximos encontros;
- Construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, delineando diretrizes gerais para a compreensão da organização pedagógica da escola;
- Garantir que seja um espaço para desenvolver atividades pedagógicas, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências e a tematização da prática;
- Articulação do grupo gestor (coordenadores e diretores) para planejar ações comuns voltadas para os problemas que ocorrem nos ambientes de aprendizagem e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola;
- Garantir, sempre que possível, a socialização do trabalho desenvolvido entre os professores, como forma de valorização das produções individuais e coletivas;
- Encontro entre as escolas para troca de experiências e formação continuada;

- Oferecer subsídios para a elaboração dos projetos de intervenção na realidade da escola com o objetivo de melhoria do processo educativo;
- Acesso a projetos bem sucedidos;
- Planejar e organizar atividades culturais;
- Elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias sociais;
- Propiciar o conhecimento da legislação educacional em vigor e do estatuto da criança e do adolescente, como fundamentos da prática educativa;
- Avaliar o trabalho pedagógico pelos profissionais da escola (SEMED, 2011, p. 101-102).

Somado à HTPA e à HTPC, também, foi prevista para os professores da ETI, como forma de desenvolvimento profissional continuado, a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), como horas semanais de pesquisa, planejamento, e produção pedagógica, que poderiam ser cumpridas fora ou dentro do ambiente escolar, porém, com horários sempre estabelecidos pelo grupo gestor e acompanhamento realizado pela coordenação.

Ainda como atribuição administrativo-pedagógica do grupo gestor, caberia ao desenvolvimento de estratégias de articulação entre a escola, família e comunidade, cativando a sociedade local com o projeto da ETI para que a escola fosse percebida como patrimônio comunitário, o qual deve ser cuidado e apoiado para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, seria fundamental que a escola disponibilizasse o uso de alguns de seus espaços e recursos (laboratório de informática/ computadores, biblioteca/ livros) para o uso da comunidade, e propusesse a ela modos de participação específicos relacionados à segurança e manutenção da escola e seus equipamentos, principalmente, em relação aos computadores.

Na proposta, também, foi valorizada a parceria com outras instituições públicas como universidades, teatro, centros culturais, centros esportivos e de lazer, empresas etc. para a programação de ações educativas.

De forma geral, a gestão democrática é percebida no contexto da produção do conhecimento e no trabalho coletivo tanto interno como de articulação com a comunidade circundante. No entanto, observa-se que, na formulação da proposta, não há destaque para procedimentos que enfoquem a autonomia da escola, nem mesmo que tratem da representatividade dos segmentos da escola e da comunidade na tomada de decisões, temas centrais quando se discute a gestão democrática. O que, em síntese, se enquadra na proposição de Martins (2002, p. 231) que informa: “No debate da área da educação, efetivamente, o

conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas”.

Nesse sentido, as proposições sobre a gestão escolar presentes na Proposta não apresentam discussão nova para além das medidas implementadas pelas demais escolas da rede.

3.2.5 Acompanhamento da Secretaria de Educação

O acompanhamento dos técnicos da SEMED às Escolas de Tempo Integral teria o cunho de atender, apoiar e subsidiar a implementação dessas instituições, auxiliando seus funcionários na reflexão sobre os projetos pedagógicos da escola à luz do projeto das ETIs, acompanhando a operacionalização das atividades previstas na escola, divulgando os conhecimentos construídos, contribuindo com a elaboração de documentos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos e promovendo a socialização de práticas diferenciadas e exitosas ocorridas nas ETIs.

Para tanto, a SEMED criou em seu organograma um grupo de trabalho específico, nomeado Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral (NUAC-ETI), para assistir periodicamente às ETIs, tanto de forma presencial quanto virtual, promovendo encontros com os diversos profissionais da escola, no sentido de levantar dados que orientassem às demandas de atendimento e apoio especializado.

Ainda no sentido de acompanhar a operacionalização da proposta de implementação das Escolas de Tempo Integral, a SEMED promoveu

[...] a elaboração de um programa computacional que, dedicado à gestão do processo pedagógico, propiciasse o desenvolvimento de ações educacionais suportadas por ambientes virtuais de aprendizagem, constituindo-se assim, como um fato novo na educação sul-mato-grossense. Surge, assim, o **Sistema Integrado de Gestão Educacional – IntegraEduca** (SEMED, 2009, p. 49, grifos do autor).

Esse programa, em plataforma digital, daria transparência ao processo de planejamento dos professores, dos registros e relatórios sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos técnicos da SEMED e ao grupo gestor o acesso às atividades planejadas, a intervenção reguladora das propostas, a avaliação do fazer pedagógico e da aprendizagem dos alunos e implementações do próprio sistema.

Observa-se que o uso das tecnologias tem de fato destaque na Proposta da ETI que propõe seu uso tanto nas atividades pedagógicas, envolvendo alunos, quanto nas atividades com a gestão administrativa.

Outro ponto de destaque refere-se à preocupação com o acompanhamento e monitoramento do trabalho docente pela equipe da SEMED, que pode ser considerado um aspecto positivo, considerando que Freitas, Real e Baruffi (2011) apontam o acompanhamento às escolas pelos órgãos centrais como um dos fatores explicativos do bom desempenho do IDEB nas redes com melhor resultado em Mato Grosso do Sul.

3.3 Considerações sobre a concepção de escola de tempo integral e educação integral da proposta da ETI

As ideias expostas nos documentos oficiais sobre a proposta de Escola de Tempo Integral significou para o sistema municipal de ensino de Campo Grande a percepção de como deveria se materializar a ampliação da jornada escolar, com elementos estruturais, curriculares, didáticos, metodológicos, físicos e tecnológicos, com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Isso porque, como foi exposto no Capítulo 1, os termos “educação integral”, “escola de tempo integral” e mesmo “qualidade educacional” são polissêmicos, sendo necessário, no estudo de cada política ou experiência local, evidenciar suas peculiaridades para que se possa avaliá-las de acordo com o propósito a que foi destinada.

No caso de nosso objeto de estudo, os textos analisados indicam que a qualidade de educação almejada nas ETI corresponde a uma perspectiva totalizante, relacionada a vários aspectos da ação educativa, englobando suas dimensões política, cultural, técnico-pedagógica e físico-estrutural.

A dimensão política seria produzida pelo desenvolvimento sistemático de práticas escolares promotoras de alto nível de participação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e especificamente dos alunos, na resolução de problemas cotidianos, a partir de uma leitura crítica da realidade, porém, o papel democratizador desse ensino estaria comprometido pela falta de uma projeção de expansão da implementação desse projeto em outras escolas municipais, estando até hoje restrita a 2 (duas) escolas, no atendimento de aproximadamente 1.100 estudantes.

Já em relação à busca por se promover o aspecto de *qualidade formal* da educação (DEMO, 1987), observou-se um cuidado na montagem dos instrumentos, meios e processos utilizados para a socialização do conhecimento, traduzido na forma de estruturação dos tempos de estudo em Ambientes de Aprendizado, na adoção da metodologia da problematização, no estudo pela pesquisa, na ênfase no uso das tecnologias, na educação ambiental e no desenvolvimento da autoria dos estudantes.

De acordo com os textos produzidos, essa abordagem resultaria no aprendizado de conceitos e habilidades em cada ano escolar que, mesmo não podendo ser medido em sua completude pelas avaliações externas, por estar relacionado a uma formação cultural mais ampla, refletissem no progressivo aumento do desempenho dos estudantes e dos indicadores de qualidade educacional por elas produzidos, como o IDEB.

Também seria um compromisso das ETIs utilizar as avaliações internas para o acompanhamento do aprendizado dos estudantes e retroalimentação do planejamento pedagógico no sentido de cuidar para que todos possam aprender, diminuindo, ao máximo, os casos de evasão e repetência escolar.

Os incrementos já relacionados, aliados aos demais investimentos propostos na estrutura física escolar e na formação de seus professores para a realização das formas de educar diversificadas e utilização de recursos adicionais, também se configuram como características indicativas para que possamos categorizar a forma de organização dessa experiência como sendo de *escola de tempo integral* (CAVALIERE, 2009), em que a instituição escolar é fortalecida no intuito de possuir as condições necessárias para atender aos alunos em tempo integral e desenvolver um papel social com funções transformadas e ampliadas.

Papel este centrado na diminuição dos problemas educacionais enfrentados pelas classes com menor nível socioeconômico para ser inserido com sucesso no sistema escolar:

A razão maior da ETI é o direito do aluno aprender. Podemos reconhecer outras finalidades, como acompanhá-los melhor, alimentá-los de maneira adequada, enriquecer oportunidades curriculares, satisfazer necessidades dos pais de deixarem os filhos em local adequado e seguro, integrar a escola nas redes locais pertinentes, mas a idéia-força crucial é o direito de aprender bem do aluno (SEMED, 2009, p. 8).

Esse discurso aponta para dubiedade na concepção de seus gestores para a escola de tempo integral, onde embora apontem que o foco está no direito de aprender bem do aluno, também admitem as funções assistencialistas.

Por fim, ao se analisar o que essa proposta concebe e se propõe a executar como sendo educação integral, pode-se identificar elementos constitutivos dos textos que assinalam a articulação de três tipos de entendimentos descritos pelo CENPEC, em 2006: o que visa à formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, o que aborda os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar e aquele que faz uso de uma metodologia participativa, enfatizando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na resolução de problemas presentes no cotidiano do aluno.

O texto contido no Projeto de Escolas de Tempo Integral propôs-se a ser um ponto de partida para a reflexão e avaliação permanente das concepções e intenções originais, devendo estar continuamente aberto às adequações que os contextos escolares exigissem. Entretanto, além de pequenos aprofundamentos teóricos encontrados no material sobre as ETIs, publicados pela SEMED em 2011, até a presente data não ocorreu registro oficial sobre alteração dessa proposta educacional ao longo de seu processo de implementação.

Se o conteúdo desse texto conseguiu se materializar nas 2 (duas) ETIs construídas ou se princípios e estratégias de ação foram modificados e suprimidos no dia a dia da escola em seu processo de implementação, é o que trataremos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A proposta deste capítulo é apresentar e analisar os dados coletados sobre o processo de implementação da Escola de Tempo Integral, delineando as peculiaridades referentes às características do Projeto, cotejando a prática efetivada nas escolas às diretrizes contidas nos documentos que as regulam, apontando fatores que contribuem ou dificultam a sua implementação e emitindo pareceres e sugestões de encaminhamentos futuros.

Uma das metodologias utilizadas no trabalho de campo envolveu entrevistas com as diretoras escolares e com a técnica da Secretaria da Educação que participou da formulação da proposta e acompanhou a implementação das ETIs as quais foram designadas, para esse trabalho, de Diretora A, Diretora B e Técnica-SEMED.

Também foram colhidas, por meio de formulário estruturado, informações sobre algumas características funcionais e acadêmicas dos professores; e elencados os tipos de Atividades Curriculares Complementares desenvolvidos nas duas escolas. Refere-se às unidades escolares como Escola X e Escola Y.

Ainda, foram consultados documentos das escolas (estrutura curricular e horário de alunos), acessados dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala, nos documentos da SEMED, e disponibilizados na página do INEP na internet.

4.1 A estrutura curricular praticada na ETI

Desde a formulação do Projeto da Escola de Tempo Integral foi estabelecida a composição da matriz curricular (Quadro 1), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais

que define as áreas do conhecimentos, e na LDB que estabelece a divisão do currículo em base comum e diversificada.

Nessa matriz, a carga horária semanal reservada para o desenvolvimento da base nacional comum é de 20h-a e para a execução da parte diversificada é de 16h-a semanais.

QUADRO 2: Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral – 2009.

COMPONENTES CURRICULARES	HORAS SEMANAIS
BASE NACIONAL COMUM	1º ao 5º ano
Língua Portuguesa	16
Matemática	
Geografia	
História	
Ciências	
Artes	02
Educação Física	02
PARTE DIVERSIFICADA - ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR	1º ao 5º ano
Projetos	16
Língua Estrangeira (Língua Inglesa e Língua Espanhola)	
Atividades Esportivas (Ginástica Olímpica, Judô, Xadrez, Tênis de Mesa, Dança entre outras)	
Atividades Artísticas e Culturais (Música, Teatro, Artes Visuais, entre outras)	

FONTE: Projeto da Escola de Tempo Integral (SEMED, 2009). Quadro organizado pela autora para esse trabalho.

O estabelecimento desses componentes curriculares e a divisão da carga horária semanal de trinta e seis horas entre o núcleo comum e a parte diversificada se mantêm até a atualidade, mesmo após a reformulação da matriz curricular realizada no ano de 2012 (Quadro 3), que integrou os elementos das bases comum e diversificada e reagrupou-os pelas Áreas de Conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

QUADRO 3: Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral - a partir de 2011.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		ANOS/ HORAS SEMANAIS
				1º ao 5º ano
	Linguagens	Arte		2
		Educação Física		2
		Atividades Curriculares Complementares	Projetos	16
			Atividades esportivas	
			Atividades artísticas e culturais	
			Inglês	
	Espanhol			
	Língua Portuguesa		16	
	Matemática	Matemática		
	Ciências da Natureza	Ciências		
Ciências Humanas	História			
	Geografia			
CARGA HORÁRIA	SEMANAL EM HORAS		36	
	ANUAL EM HORAS		1440	

FONTE: Secretaria das ETI. Tabela organizada pela autora para o trabalho.

Efetivamente, pode-se apreender que essa nova matriz, que se encontra em vigor até a atualidade, mesmo com a substituição da área de Língua Portuguesa pelo termo genérico Linguagem, não conseguiu romper com a estruturação dos conteúdos escolares em disciplinas e também não produziu nenhuma modificação direta nas práticas escolares já desenvolvidas, representando, de forma geral, apenas uma apresentação mais “moderna” daquilo que já havia sido estabelecido anteriormente.

Mesmo assim, é importante evidenciar 2 (dois) aspectos nela contidos: o desdobramento da Atividade Curricular Complementar de Língua Estrangeira nos componentes curriculares de Inglês e Espanhol, assegurando o ensino das 2 (duas) línguas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e o agrupamento da História e Geografia na área de conhecimento de Ciências Humanas, que poderia ser interpretado como uma possibilidade de divisão de horas/aula igualitária entre as áreas de Ciências Humanas e da Natureza.

Para averiguar esse fato, compreender outros aspectos organizacionais do currículo e visualizar sua materialização no cotidiano escolar, foi realizada uma análise comparativa entre o modelo de horário para os alunos do ensino fundamental, que foi apresentado no Projeto da ETI, em 2009 (Quadro 4), e 2 (dois) exemplos de cronograma de atividades, praticados nas escolas, no ano de 2014.

QUADRO 4: Modelo de cronograma de atividades do ensino fundamental - Projeto ETI, 2009.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:30 - 9:30	AA1	AA2	AA3	AA4	AA5
9:30 - 9:50	Intervalo				
9:50 - 11:50	AAI1	TL	AAI2	TL	ACC2
11:30 - 13:00	Almoço/ Descanso/ Higiene				
13:00 - 15:30	AA2	ACC3	AA1	ACC1	ACC4
15:30 - 15:50	Intervalo				
15:50 - 17:00	ACC4	ACC1	ACC2	ACC3	TL

FONTE: Projeto da Escola de Tempo Integral (SEMED, 2009). Quadro organizado pela autora para esse trabalho.

De acordo com os dados expostos no Quadro 4, e da definição das áreas que integram os Ambientes de Aprendizagem, já citadas no Capítulo III, é possível verificar que, na promoção das 20 horas reservadas pela matriz curricular para o trabalho com as disciplinas do núcleo comum, foi privilegiada a Língua Portuguesa e a Matemática, recorrentes, respectivamente, em 5 (cinco) e 4 (quatro) tipos de AA. As áreas de Ciências, História e Geografia seriam desenvolvidas em 2 (dois) AAs semanais e a Artes (AAI1) e Educação Física (AAI2) em um.

Em relação à distribuição de carga horária da base comum, observa-se que, embora a apresentação dos Ambientes de Aprendizagem seja uma maneira alternativa de se conceber os momentos de estudo, a quantidade de horas definidas para as áreas do conhecimento reproduz o mesmo grau de valorização que cada componente curricular recebe, comumente, na maioria das escolas de tempo parcial. O diferencial, portanto, seria estabelecido pela abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Na parte diversificada, fixaram-se 4h semanais para o desenvolvimento dos 4 (quatro) tipos de Atividades Curriculares Complementares: ACC1- Projetos, ACC2- Língua Estrangeira, ACC3- Atividades Esportivas e ACC4- Atividades Culturais.

Além dessas 36h semanais de práticas educativas orientadas, foram previstas 6h para a consecução do Tempo Livre, 3h20min para os intervalos de lanche nos períodos matutino e vespertino e 7h30min de almoço, descanso e higiene, computando um total de 52h50min semanais de permanência dos alunos na escola.

Essa quantidade de horas seria efetivada de segunda a sexta-feira, entre o intervalo de 7h30min às 17h, porém, duas grandes alterações foram realizadas no horário de funcionamento das escolas que interferiram na concretização da estrutura curricular: o

estabelecimento do horário de saída dos alunos às 16h, entre segunda e quinta-feira, e às 12h, nas sextas-feiras.

A redução das horas de permanência dos alunos na escola foi justificada pela SEMED pela incompatibilidade administrativa entre a extensão da jornada escolar diária dos alunos de 9h30min, e a carga horária máxima dos professores de 8h. Além disso, as escolas deveriam preservar o cumprimento das 7h-a semanais de planejamento pedagógico, por período, previstas em Lei municipal²² que, no caso da ETI, deveriam ser realizadas como horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, Articulado e Individual.

Essa situação sugere uma falta de planejamento operacional dos implementadores do Projeto, já que as limitações de carga horária eram previamente conhecidas e que a necessidade de coincidências de jornadas de professores e alunos seria um fator de limitação para a organização do tempo escolar. Para a manutenção do que havia sido proposto, seria necessária a contratação de mais profissionais para o atendimento aos alunos, fossem eles professores, monitores ou recreadores, o que não ocorreu, optando-se pela diminuição do tempo da jornada escolar.

Assim, houve a necessidade de realizar adaptações nos Tempos de Estudo, como podemos observar no modelo de horário de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, de uma das Escolas de Tempo Integral (Quadro 5).

QUADRO 5 : Cronograma de atividades do ensino fundamental – Escola X, 2014.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:30 - 8:00	Café	Café	Café	Café	Café
8:00 - 9:00	AAI1	ACC3	AA3	AA1	ACC2
9:00 - 10:00	ACC1	ACC3	AA1	ACC2	ACC4
10:00 - 11:00	AA1	AAI1	AA1	AAI2	ACC4
11:00 - 12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:00 - 13:00	AA1	AA3	AAI2	AA5	
13:00 - 14:00	AA2	AA3	AA2	AA5	
14:00 - 15:00	AA3	AA4	AA2	ACC1	
15:00 - 16:00	ACC1	AA4	ACC1	ACC1	

FONTE: Escola X, 2014. Quadro organizado pela autora para esse trabalho.

Em primeira instância, observa-se como consequência da diminuição da carga horária diária dos alunos, a supressão do horário do Tempo Livre e dos intervalos no meio dos períodos matutino e vespertino e a inclusão do horário de Café às 7h30min.

²² Decreto nº. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, que publicou a consolidação da Lei Complementar nº. 19, de 15 de julho de 1998, institui o Plano de Carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

Segundo as diretoras entrevistadas, o Tempo Livre (atividades não diretivas envolvendo brincadeiras, leitura, vídeo, música, dança etc.) ainda ocorre na Pré-Escola e nos 1º e 2º anos do ensino fundamental e os intervalos, em que as crianças realizam os lanches, passaram a ocupar, diariamente, 10 minutos das outras atividades programadas. Já o café da manhã, sempre existiu, só não constava no modelo de cronograma do projeto inicial. O intervalo do almoço também teve o seu tempo reduzido em uma hora. Por conseguinte, o total de carga horária semanal dos alunos na escola passou das quase 53h previstas no projeto para 38h30min.

Nota-se que grande parte dos cortes recaiu sobre os momentos destinados ao lazer e socialização, denominados Práticas Educativas de Hábitos Saudáveis (PEHS), que possuíam, como princípios educativos enunciados no Projeto, o incentivo à autonomia e respeito às escolhas realizadas pelos alunos, propiciando a vivência de experiências de cooperação, de partilha, de negociação de interesses, de parceria, entre outras.

Na perspectiva da educação integral como formação global dos estudantes, o desenvolvimento desses procedimentos é considerado tão importante quanto à oferta dos conteúdos da base comum, inclusive constituindo como componente curricular. Embora não se configure como objeto de estudo deste trabalho é possível problematizar sobre os motivos que levaram os implementadores a decidir pela redução do tempo livre (PEHS), no momento de diminuir o tempo de permanência dos alunos na escola.

No caso das ETIs, pode-se extrair do depoimento da técnica da SEMED que a falta da realização do Tempo Livre dificultou a adaptação dos alunos à extensão da jornada escolar, no início do funcionamento das escolas:

[...] (antes de frequentar uma Escola de Tempo Integral) os alunos [...] iam para a escola em um período e no outro estavam livres para assistir televisão, para brincar com amigos, pra ficar na rua... Na ETI, eles tiveram que permanecer dentro da escola com a orientação de algum adulto para lhes dizer: ‘- Olha, não podemos fazer assim! - Olha, nós precisamos ir agora para aquele outro espaço e fazer tal coisa!’. Então, é um período de adaptação de todos os envolvidos na escola e isso levou um tempo, isso foi sofrido para todo mundo.

Como mais um agravante dessa situação, as ETIs não possuem um funcionário específico para o acompanhamento dos alunos na PEHS, já que os professores pedagogos possuem a carga horária preenchida completamente pelas atividades de sala e o planejamento pedagógico e, ainda hoje, na designação de pessoal para essa função, são encontradas

soluções parciais e temporárias pela equipe gestora, de acordo com as possibilidades e características dos funcionários de cada escola.

Essa circunstância foi motivo de queixa das 3 (três) gestoras entrevistadas que alegam que a não resolução dessa questão está vinculada a incompreensão da SEMED sobre as necessidades organizacionais e de funcionamento das ETIs.

Retomando a análise das consequências geradas pela redução de carga horária, pode-se observar que, em termos de alteração curricular, propriamente dita, houve a diminuição do tempo de realização das Atividades Curriculares Complementares de 16h para 11h semanais, incidindo nos seguintes pontos: 5h de desenvolvimento de ACC1 (Projetos), 2h de ACC2 (Língua Estrangeira), 2h de ACC3 (Atividades Esportivas) e 2h de ACC4 (Atividades Artísticas e Culturais).

A carga horária privilegiada da ACC1 em relação às demais se deu com o intuito de possibilitar que o professor de sala realizasse, com sua turma, os 5 (cinco) tipos de projetos (Desafios Matemáticos, Desafios Tecnológicos, Iniciação à Pesquisa, Leitura Além das Palavras e Mais Aprendizagem) estipulados nos documentos que subsidiaram a implementação das ETIs, utilizando 1h semanal para cada um deles.

Segundo as diretoras, a relevância em se desenvolver esse tipo de atividade está na possibilidade do professor utilizá-la para viabilizar a proposta metodológica da escola por meio do desenvolvimento de procedimentos e habilidades dos alunos relacionados à fluência tecnológica, à metodologia científica e interpretação de textos.

No entanto, essa decisão enfatizou, mais uma vez, a base comum curricular, na medida em que o trabalho com procedimentos no ACC1 tem como alicerce temático os conhecimentos dos componentes curriculares formais e por ter focalizado a diminuição de horas nas atividades esportivas, culturais e de língua estrangeira.

Por conseguinte, podem-se observar incongruências entre os princípios formativos da ETI com o seu processo de implementação, quando se opta pela redução do tempo de permanência dos alunos na escola nos aspectos em que se incidiram. Podem-se observar as alterações especialmente quando se envolve o contexto das escolas, em que a memória e as práticas consolidadas de seus agentes dialeticamente criam as reais condições para se concretizar o projeto de ETI para Campo Grande.

Ainda sobre a estruturação curricular da Escola, outra modificação foi relatada na entrevista com uma das diretoras que destacou o abandono da constituição multidisciplinar

dos Ambientes de Aprendizagem, que passaram a representar apenas um componente curricular. A explicação desse processo foi enunciada nos seguintes termos:

No início, nós estávamos seguindo à risca o nosso projeto, com os Ambientes de Aprendizagem: o AA1, AA2, AA3, AA4 e AA5. E no AA1, por exemplo, nós tínhamos a Língua Portuguesa, História e Geografia. Então, nós fomos percebendo que, dependendo do conteúdo, nós não estávamos conseguindo fazer essa interação, essa interdisciplinaridade, de acordo com o conteúdo. Mas nós trabalhamos durante, mais ou menos, um ano e meio, seguindo a risca a proposta.

E percebemos que nós tínhamos que fazer uma adaptação. Não estávamos conseguindo, não estava rendendo o nosso tempo, não estava sendo muito aproveitado e, aí, nós mudamos. Sim, teve uma alteração...

(...) no AA1 ficou só a Língua Portuguesa, no AA2 só Ciências, AA3 só Matemática, AA4 Geografia e AA5 História. E aí, dependendo do conteúdo, sempre trabalhando a interdisciplinaridade. Mas ficou mais aberto para o professor [escolher] se aquele conteúdo iria fazer a interdisciplinaridade com Geografia ou com História, ele ficou mais liberado para ver se aquele conteúdo contemplava melhor aquelas outras disciplinas. A partir de então, nós começamos a trabalhar assim e está dando muito certo (DIRETORA A).

Assim, na Escola X, os docentes definem os agrupamentos dos componentes curriculares a serem trabalhados interdisciplinarmente, de acordo com os temas que serão problematizados em sala de aula e distribuem as etapas de trabalho, orientados pela carga horária estabelecida para cada disciplina.

Já na Escola Y, a direção alega que, mesmo frente a dificuldades similares na organização do planejamento pedagógico, a composição multidisciplinar dos Ambientes de Aprendizagem permanece inalterada, sendo ainda necessário que um mesmo tema de estudo seja explorado em todos os Ambientes de Aprendizagem “[...] dando continuidade, numa sequência didática, a busca de respostas e de uma teorização para uma mesma situação-problema” (DIRETORA B).

Segundo a técnica da SEMED, o Projeto da ETI ter fixado a composição multidisciplinar para os Ambientes de Aprendizagem foi útil para o momento inicial de implementação, em que os professores ainda não tinham desenvolvido segurança no desenvolvimento do trabalho, como uma forma de se fazer cumprir a proposta de interdisciplinaridade, mas que, atualmente, com a consolidação dessa prática, isso não é mais necessário.

Observa-se que há grande variação no depoimento das 3 (três) entrevistas sobre a efetivação dos tempos de estudos em forma de Ambientes de Aprendizagem, porém, de forma geral, o conteúdo dos relatos sugere que foi a dificuldade dos professores, e não divergência conceitual de interdisciplinaridade presente na Proposta, que impulsionou à alteração na

estrutura do currículo inicial, reestabelecendo, em parte, a organização disciplinar praticada tradicionalmente.

Azevedo (2004) justifica essa situação, alegando que o processo de implementação de uma política pública não decorre unicamente das diretrizes estabelecidas em sua formulação, sendo construído a partir das representações, valores, normas e memórias sociais dos agentes envolvidos na sua consecução.

Assim, pequenos ajustes e decisões realizadas na escola, por professores coordenadores e diretores vão redirecionando as ações do Projeto, conforme as conjunturas enfrentadas e as soluções por eles encontradas.

Como mais uma alteração na estrutura curricular, foi relatada pelas diretoras que alguns conteúdos do currículo, estabelecidos para serem trabalhados em um determinado bimestre ou semestre, são explorados de forma desagregada das outras disciplinas, na forma de projetos.

Essa decisão foi justificada pela gestão, alegando que o ensino de alguns conteúdos demanda uma didática sistemática e independente, como foi exemplificado pela Diretora B:

Em Matemática, por exemplo, quando você trabalha com os textos você tem o que chamamos de ‘Linguagem Matemática’. Quando aparece lá [no texto]: “...dois terços da superfície da terra é de água” ele [o aluno] tem que compreender que em três partes, duas partes foram tomadas, mas isso não significa que, em matemática, eu vou estar trabalhando exaustivamente com a fração. Por quê? Porque a Matemática vai exigir uma sequenciação e uma inter-relação entre os conteúdos. Então, o professor vai criar uma problematização e vai trabalhar especificamente os conteúdos da Matemática (DIRETORA B).

Independente das características do objeto de ensino, mais uma vez é a dificuldade de desenvolver na organização curricular de Ambiente de Aprendizagem “[...] o estudo e a pesquisa de temáticas relacionadas aos conteúdos específicos de cada disciplina, mas também aos conteúdos sociais [...]” (SEMED, 2011), que impulsiona a modificação realizada.

As decisões realizadas sinalizam um posicionamento das escolas em relação ao trabalho interdisciplinar: que ele não dá conta de trabalhar todos os conteúdos do currículo, em todas suas etapas de desenvolvimento. Porém, questiona-se: Será que essa premissa é verdadeira? Será que o problema está no tipo de abordagem ou na sua forma de utilização? Que tipo de problemas enfrentado promoveu essa modificação? Outras soluções poderiam ter atendido essas contingências?

As respostas a essas perguntas só poderão ser encontradas a partir de uma investigação que acompanhe a prática dos professores das ETIs em uma perspectiva didática, avaliando as possibilidades e tensões no uso da abordagem interdisciplinar, cabendo a esta pesquisa, considerando o seu objeto, apenas levantar a problemática encontrada, apontando encaminhamentos para futuros estudos.

Dando prosseguimento às análises dos dados, a necessidade de a escola fixar um momento para que esses projetos paralelos fossem desenvolvidos, assim como a sinalização de outras estratégias encontradas na prática cotidiana para o equacionamento do tempo na realização das diversas atividades, podem ser observadas nos elementos destacados do cronograma da Escola Y, apresentado no Quadro 6.

QUADRO 6 : Cronograma de atividades do 3º ano do ensino fundamental – Escola Y, 2014.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h40min	Café	Café	Café	Café	Café
8h	AA1	AA2	ACC1- DT	AA1	ACC1- Le
9h	AA1	AAI2 E.F.	ACC2- ES	ACC1-DM	AA1
10h	AA3	AA3	AA1	ACC4	AA2
11h	Projeto	AA3	AA1	ACC4	Almoço
12h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13h	ACC3	ACC1- P	AA5	AA4	
14h	ACC3	AAI-1 Arte	AA5	AA3	
15h	AAI-1 Arte	ACC1- DT	AAI2 E.F.	AA3	
16h	ACC2- IN			ACC1-MA	

FONTE: ETI Y, 2014. Quadro organizado pela autora para o trabalho.

Além da incorporação ao currículo de 1h semanal de Projeto, como extensão do núcleo comum, evidencia-se, no horário dessa escola, a reserva de 6h para a execução dos 5 (cinco) tipos de ACC1, sendo 2 (dois) tempos destinados ao ACC1- DT (Desafios Tecnológicos), em que os alunos vão para o Laboratório de Informática. Essa decisão administrativa pauta-se na necessidade de compensar a falta de equipamentos em sala de aula para o desenvolvimento da fluência tecnológica, princípio basilar da ETI, que deveria ter como suporte o oferecimento de um computador por aluno, o que não foi materializado.

Para que esses incrementos pudessem se efetivar e também para que o ACC1- MA (Mais Aprendizagem) pudesse ser planejado e direcionado especificamente para os alunos que apresentam baixo desempenho escolar, dispensando a partição dos demais, foram introduzidos, no cronograma, 2 (dois) tempos semanais após as 16h, de modo que a carga horária semanal máxima de permanência dos alunos passou a computar um total de 39h40 min.

Mesmo com a realização desses arranjos administrativos, as escolas não conseguem cumprir a Matriz Curricular estabelecida pela Secretaria de Educação, que estipula 16h de realização de Atividades Curriculares Complementares na promoção da parte diversificada do currículo.

Efetivamente, as ETIs oferecem uma diversidade de atividades esportivas, artísticas e culturais significativas (Quadro 7), porém os estudantes só podem optar pela realização de 2 (duas) modalidades de ACC3 e 2 (duas) de ACC4 em cada bimestre ou semestre.

QUADRO 7: Atividades Curriculares Complementares 3 e 4 oferecidas pelas Escolas de Tempo Integral no ano de 2014.

TIPO DE ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR	ACC3 - ATIVIDADES ESPORTIVAS	ACC4 - ATIVIDADES ARTÍSTICAS E CULTURAIS
ESCOLA X	Xadrez; Dança; Judô; Ginástica Artística; Ginástica Rítmica; jogos e brincadeiras; futsal e atletismo.	Oficina de brinquedo com sucata; oficina de Quilling; artesanato com palito; artesanato com barbante; oficina de Tangram; hilogravura; desenho; animação <i>Stop Motion</i> ; ilustração; atividades lúdicas; musicalização; violão; teatro; desenho e modelagem; fotolivro; fotonovela; pintura; desenho de animação; cinema; dobradura; papel reciclado e empapelamento.
ESCOLA Y	Artes circenses, Ginástica Artística, Dança, Futsal, Judô, Tênis de mesa.	Escultura em argila, Fotografia, Estamparia em tecido, Brinquedos com materiais reciclados, Papel artesanal, Produção de tintas naturais, Origami, <i>Stop Motion</i> , desenho e pintura em tela, História em quadrinhos, Iniciação musical, Bateria, Rádio, Cinema, Coral, Rádio novela, Teatro.

FONTE: Escolas de Tempo Integral X e Y. Tabela organizada pela autora para o trabalho.

Dessa forma, quando ocorre um tempo desses ACC no cronograma, os alunos se subdividem em grupos menores de até 15 (quinze) alunos na modalidade que elegeram para participar no início do bimestre ou semestre, de modo que, para cada 2 (duas) turmas são oferecidas de 3 (três) a 4 (quatro) tipos de atividades.

Observa-se que no processo de implementação do currículo houve restrição dos aspectos pedagógicos em relação às questões administrativas, pela diminuição da permanência diária dos alunos, em virtude da compatibilização da carga horária docente.

No ajuste a essa situação, os cortes na carga horária concentraram-se na parte diversificada do currículo, mais especificamente, sobre os tempos de ACC2, ACC3 e ACC4 e

de Práticas Educativas Saudáveis, enquanto, os tempos reservados para o desenvolvimento da base comum permaneceram imutáveis, o que é indicativo da valorização de um conhecimento em detrimento de outro.

Também é possível observar que existe uma tentativa de retomada dessa carga horária pela escola sob a forma de atendimento a alunos que estão com dificuldade de aprendizagem (Mais Aprendizagem) e por meio da inserção do tempo de desenvolvimento de projetos paralelos, porém, em ambos os casos, os conteúdos de aprendizagem estão relacionados à base comum do currículo, reforçando ainda mais o seu grau de importância em relação à parte diversificada, o que não coaduna com os princípios da ETI.

4.2 A metodologia desenvolvida na ETI

No projeto da ETI, a opção pela utilização da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1995) no desenvolvimento das ações didáticas foi justificada por ela viabilizar a consecução dos 5 (cinco) princípios metodológicos²³ assumidos pela proposta.

Porém, a aplicabilidade dessa metodologia sofreu alterações no processo de implementação, considerando que, teoricamente, foi focada para estudantes de nível superior, havendo a necessidade de ser adaptada pelas escolas para os alunos de pré-escola e 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A principal dificuldade foi o desenvolvimento das etapas do Arco de Maguerez²⁴ que fundamenta a metodologia da problematização, conforme explicita o depoimento a seguir:

Tentamos trabalhar de acordo realmente com o que estava colocado no projeto, porém nós fizemos um estudo sobre o Arco de Maguerez [...] e vimos que tínhamos que fazer algumas adaptações, algumas alterações, por conta da idade das nossas crianças. Depois de muito estudo, vários pontos nós ainda consideramos (DIRETORA A).

No mesmo sentido, a Diretora B relata como são realizadas essas adaptações:

Por exemplo, as práticas de leitura na Educação Infantil são essencialmente visuais e auditivas, porque o professor é o leitor [...], assim como as (formas de representação) do produto final vão ser diferentes. Então, há uma diferença também da proposta de produto final. Logicamente, que os

²³ Princípio de educar pela pesquisa, Princípio da aprendizagem interativa; Princípio do desenvolvimento da fluência tecnológica, Princípio de Educação Ambiental e Princípio da inserção crítica na realidade (SEMED, 2009).

²⁴ A Teoria da Problematização elegeu como percurso didático ideal o esquematizado no Arco de Maguerez que orienta as etapas para o desenvolvimento das situações-problemas (BERBEL E GAMBOA, 2011).

conteúdos também (serão diferentes). Quais são as expectativas de aprendizagem de História para uma criança de 1º ano? Nós vamos buscar alcançar essas expectativas, atingir essas expectativas, que são completamente diferentes das do 5º ano (DIRETORA B).

Portanto, de acordo com as entrevistadas, a metodologia foi aplicada segundo as características de desenvolvimento próprias de cada faixa etária, os conteúdos selecionados no currículo e os objetivos de aprendizagem estipulados para cada ano escolar, sem provocar alteração das etapas didáticas propostas na Metodologia da Problematização.

A direção alega que as dificuldades encontradas no início do uso dessa metodologia foram derivadas da compreensão equivocada dos professores referentes a alguns aspectos da proposta:

Uma das grandes dificuldades iniciais era o professor perceber que a situação problema não era problema para ele, era problema para a criança. [...] Então, ele teve que fazer inúmeras adequações à proposta dele de situação problema. Porque ele tinha que ver o que era problema de compreensão e de curiosidade para uma criança e não para os objetivos de conhecimento que ele tinha traçado. [...] Mas, quando o professor consegue ter essa percepção, a criança se situa na situação-problema tranquilamente (DIRETORA B).

Assim, segundo as entrevistas, após haver a superação das dúvidas teóricas e da construção de experiência de trabalho, a Metodologia da Problematização correspondeu às necessidades da ETI, sendo utilizada em todos os Ambientes de Aprendizagem, nos projetos da ACC1, e mesmo nos projetos paralelos que abordam só um componente curricular.

Foi destacada a efetividade do trabalho realizado pela metodologia da problematização pela Diretora A, quando expõe a capacidade dos alunos em levantar questionamentos:

O que a gente percebe que diferencia nossos alunos das demais escolas é a disposição da criança em falar aquilo que ele aprendeu, em se expor, a oralidade dessa criança, a sua postura. Quando você sai com essa criança, vai para outro lugar: Como eles perguntam! Como eles querem saber! Como eles se preocupam! A preocupação em conhecer mais, em saber mais a fundo! A gente fica muito feliz com isso! (DIRETORA A).

O perfil do estudante descrito teria origem na utilização, pela Metodologia da Problematização, de procedimentos de reconstrução do conhecimento típicos da pesquisa, que valorizam, no cotidiano escolar, a expressão fundamentada, o questionamento, a formulação própria e a reconstrução de teorias.

Ainda foi descrito, por uma das diretoras, um incremento ao método realizado em uma das ETIs, justificado como sendo um facilitador da integração das disciplinas e do planejamento preliminar da progressão das ações didáticas dos professores: o acoplamento às

etapas do Arco de Maguerez dos 4 (quatro) eixos da Língua Portuguesa estabelecidos no Referencial Curricular da REME, sendo eles: Prática da oralidade, Prática de leitura, Prática de produção e reprodução de textos e Análise e reflexão sobre a língua (SEMED, 2008).

Segundo a direção, realizando o alinhamento entre essas 2 (duas) teorias o professor estrutura mais facilmente uma sequência didática para todos os Ambientes que ele vai desenvolver, abordando os 4 (quatro) eixos da Língua Portuguesa, que está presente em todos os ambientes e é instrumento de todas as disciplinas, tendo visão interdisciplinar.

Com isso, pode-se observar, a partir da visão da equipe gestora que, apesar das dificuldades no processo de implementação da proposta da metodologia de problematização para a ETI de Campo Grande, foi possível implementá-la com êxito, a ponto de se verificar o comportamento questionador e curioso dos seus estudantes.

4.3 O desenvolvimento das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP)

Todos os professores da Reme com jornada de 40h semanais tem o seu tempo de exercício distribuído entre 26h de trabalho direto com os alunos e 14h para a realização do “planejamento pedagógico”, das quais 7h devem ser cumpridas na escola e 7h podem ser realizadas fora da escola.

Como já foi mencionado no Capítulo III, nas ETI, esses momentos em que os professores não estão com as turmas foram denominados pelos documentos norteadores da proposta de “Horas de Trabalho Pedagógico”, que, por sua vez, foram subdivididos, de acordo com suas características e objetivos, em 3 (três) modalidades: Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Questionadas sobre o planejamento, desenvolvimento e avanços relacionados à concretização desses 3 (três) momentos específicos, as diretoras acabaram por abordar, também, aspectos importantes da formação continuada dos professores desenvolvida na escola ao longo dos anos. Essas informações serão exploradas nos próximos parágrafos que descrevem e analisam os encaminhamentos que vem sendo dados para a realização das HTPs.

Dentre as Horas de Trabalho Pedagógico, a menos específica é a HTPI, que corresponde às 7h semanais, que o professor pode cumprir estando dentro ou fora da escola.

Na prática, são raros os casos em que a escola solicita o cumprimento da HTPI em seu estabelecimento, mas a falta de tempo do professor para a realização das tarefas profissionais cotidianas deixou de ser um pretexto cabível.

As 4h semanais reservadas para o desenvolvimento da Hora de Trabalho Pedagógico Articulado tem sido efetivadas parcialmente nas 2 (duas) escolas, na medida em que esses tempos também sejam utilizados pelos professores para o desenvolvimento individual do planejamento e pelos coordenadores para discussão de casos de alunos, apenas com o pedagogo responsável pela turma.

[...] todos os professores de um ano tem, no mesmo horário, o encontro para eles discutirem as propostas deles, de trabalho para a quinzena ou a semana, junto com o coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico fica de duas a quatro horas com esses professores por semana. Eles têm mais tempo de planejamento independente, sozinho, que nós não precisamos colocá-los juntos (com outros professores e com a coordenação), articuladamente. Ele tem seu momento específico de planejamento dentro da escola (DIRETORA B).

Aí nós temos um HTPA individualizado. É aquele HTPA que a coordenadora fica com a sua professora uma vez por semana vendo quais as suas dificuldades específicas de cada sala. Aquele aluno que não aprende: O que se pode fazer com aquela criança? O que está sendo feito? A família está sendo informada? Ou aquela criança que está faltosa: o que está ocorrendo? A criança está doente? Está com problema familiar? Quais as intervenções? Então, é muito importante o HTPA com o grupo e esse HTPA individual com a coordenadora (DIRETORA A).

Pela análise dos depoimentos nota-se que a escola possui dificuldade para organizar a HTPA e, em consequência, parte desse tempo tem sido utilizado para atividades individuais, o que já seria contemplado pela HTPI, e, também, para atividades de ordem administrativa, como verificar alunos faltosos, o que não caberia ao objetivo da HTPA.

Ainda como espaço de estudo e reflexão pedagógica na escola, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, é a oportunidade de encontro de todos os professores, coordenadores, monitores e diretores para a efetivação de uma formação continuada que responda às expectativas de uma Escola de Tempo Integral com uma metodologia diferenciada.

Na Escola Y, ocorrem 3h semanais de HTPC, todas às sextas-feiras, de 1h às 4h da tarde, desde o ano de 2009, quando a escola foi inaugurada. O planejamento desse momento está a cargo da equipe gestora que elegeu, ao logo dos anos, a exploração de determinados conhecimentos que correspondessem às necessidades mais emergentes da equipe pedagógica e que dessem sustentação às práticas pedagógicas.

A especificação dos temas abordados nas HTPC e os argumentos dessa eleição foram expostos pela direção da escola:

Nós tivemos que investir, nesses **anos iniciais** (de funcionamento da escola), com a formação do professor em **Língua Portuguesa e Matemática**. Porque o pedagogo, infelizmente, não tem uma formação, dentro da Universidade, para o conhecimento específico da Língua Portuguesa, assim como ele também não tem da Matemática. Ele tem os conhecimentos que ele construiu ao longo de uma vida de aprendiz, de estudante, mas não, especificamente para o 1º ao 5º ano: O que eu trabalho num 1º ano? Quais são os conhecimentos básicos? Quais são os conceitos e ementas que vão dar sustentação a outros conhecimentos? Do 1º? Do 2º? Quais são os conhecimentos da Língua Portuguesa que o meu aluno precisa ter para poder dominar a escrita? Então, nós tivemos de investir MUITO na Língua Portuguesa e na Matemática, na formação dos nossos professores.

Bom, depois nós começamos a construir o ‘**Ano da Ciência**’, que foi o ano de **2013**. Então, todo o trabalho de formação dos professores estava vinculado ao conhecimento de uma determinada área, porque nós trabalhamos **Meio Ambiente**, é um dos princípios fundamentais dessa escola. Então, nós sentimos a necessidade do professor dominar conhecimentos específicos de Ciências.

Em **2014**, foi o ‘**Ano da Tecnologia**’. Os professores tanto tiveram formação tecnológica como tinham que apresentar, nas formações, a utilização de diferentes aplicativos vinculados à expressão do próprio conhecimento pela criança. Então, houve um trabalho voltado para a área virtual, o conhecimento da tecnologia.

Talvez, em **2015**, nós estejamos trabalhando com **visão interdisciplinar**, visão holística do próprio mundo. Então, isso para facilitar mais ainda a construção deste conhecimento de forma interdisciplinar e não segmentado (DIRETORA B) (grifos nossos).

Para a consecução dessas formações, a escola contou com o auxílio dos técnicos da coordenação do 6º ao 9º anos da Secretaria Municipal de Educação, composta por técnicos especializados nas áreas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, e outros.

Cabe registrar a contradição entre a fala da Diretora B em relação à formação precária dos professores e o que é explicitado nos documentos da ETI sobre os mecanismos particularizados para a seleção dos docentes, considerando titulação, experiência e vínculo institucional, além da previsão de formação preparatória para atuar no projeto, o que pode ser indicativo de alguma falha ou insuficiência desse processo.

Porém, as alterações observadas até então no processo de implementação também estão relacionadas às dificuldades dos professores, especialmente considerando a prática e formação anterior de cada um. Nesse sentido, a Diretora A apontou como foco para a formação continuada, em 2015, o “trabalho interdisciplinar”, na medida em que os assuntos

tratados na HTPC representam aquilo que a equipe, como um todo, precisa se apropriar mais para a concretização do Projeto.

Na Escola X, até o ano de 2014, não havia ocorrido a HTPC por não terem conseguido conciliar no horário um tempo em comum para que os professores conseguissem se reunir, sendo substituída pelo “Horário de Estudo”, em que os professores estudam separadamente um mesmo tema indicado pela equipe gestora de acordo com a observação das necessidades preeminentes do cotidiano escolar. Porém, a direção relatou que, no ano de 2015, o problema de horário já havia sido solucionado, para a realização da HTPC em seu formato original.

Esses fatos explicitam a dificuldade na implementação do momento de trabalho coletivo em que, *a priori*, estaria sendo viabilizadas as discussões e reflexões comuns.

Também foi possível observar, além da distinção administrativa entre as 2 (duas) escolas, uma vez que uma delas nem chegou a realizar as HTPCs, a divergência na abordagem temática, muito relacionada às demandas da equipe docente, o que pode ser confirmado no trecho a seguir:

Não adianta você falar: “olha, você precisa disso e disso”. É no dia a dia da escola que a gente pode observar a necessidade.

Nós fizemos um estudo sobre disciplina dos alunos, porque os professores sentiram a necessidade de tomarmos algumas medidas. E aí, foi feito um estudo de vários autores. O que nós podemos melhorar? O que é considerado indisciplina? Como que nós podemos abordar o pai? Abordar essa criança?

E o último assunto nosso foi sobre o currículo. O que é currículo? Estudamos um livro e entendemos um pouquinho mais. O que significa um currículo para uma escola de tempo integral? E aí descobrimos várias coisas estudando sobre o assunto (DIRETORA A).

É importante frisar essa impossibilidade de estipulação externa à escola sobre os temas a serem desenvolvidos na formação continuada, já que, mesmo frente a problemas semelhantes, a percepção de como resolvê-los pode ser completamente distinto de um grupo para outro, porém, ficam no ar as perguntas: Se estabelecer um momento de estudo grupal é percebido como a condição ideal para a realização da HTPC, por que o caminho utilizado para resolver a situação de horário em uma escola não conseguiu ser utilizado em outra? Será que está havendo comunicação entre os gestores? Será que não houve interesse? Será que não havia aplicabilidade na outra realidade? Mas, então, porque só agora o problema foi resolvido?

Além da dificuldade em se estabelecer um horário em comum entre os professores para o desenvolvimento da HTPC, não foi relatado pelas gestoras nenhum outro obstáculo na implementação das 3 (três) modalidades de Horas de Trabalho Pedagógico.

A Diretora B ainda acrescentou que os professores da escola se identificam com a proposta, percebem a importância da troca de experiências entre os pares e “[...] assumem a formação realmente com boa vontade e desejo de aprender [...]”, relacionando alguns aspectos característicos da ETI que favorecem que os professores apresentem essa postura.

O vínculo que se estabelece com a criança que fica oito horas e meia dentro de uma escola é um vínculo afetivo muito intenso, então o professor ele se torna um responsável, um corresponsável por uma educação integral, não só pelo seu aprendizado mas também por sua educação, por acolher o próprio aluno.

[...]

O fortalecimento do processo pedagógico, quer dizer, a proposta que o professor faz e que realmente interessa ao aluno. Então, quando há vínculo e há uma proposta pedagógica bem sedimentada o processo de aprendizagem é melhor, e nada é mais agradável ao professor do que saber que seu aluno está aprendendo, isso fortalece, é o estímulo para ele se dedicar cada vez mais no trabalho.

[...]

Você tem que garantir uma **gestão democrática**, uma gestão em que as pessoas se respeitem pelo conhecimento que tem, pelo trabalho que realizam, pelas conquistas que fazem. Então, o respeito dos profissionais entre si vem daí e eles querem ser considerados, então o esforço do professor, a doação é bem maior.

[...]

A convivência fortalece o **vínculo (entre os professores)**, eles se exigem uns dos outros, então há um compromisso de um para o outro, não só para com a escola e não só para com os alunos (DIRETORA B, grifos nossos).

Os pontos levantados pela direção da escola são indicadores de uma convivência ética, fatores que contribuem com o processo educativo, mas que não estão relacionados com o desenvolvimento das 3 (três) modalidades de HTP.

4.4 A equipe docente da ETI

No Projeto da Escola de Tempo Integral foi idealizado o perfil de seus professores de uma maneira explícita e sintética: “O docente da ETI será de tempo integral, concursado e bem preparado” (SEMED, 2011, p. 24), gerando a elaboração de um processo de seleção específico para os professores concursados na REME interessados em trabalhar nessas

escolas, procurando direcionar para a ETI professores já experientes, mas dispostos a reconstruir sua prática a partir das diretrizes do projeto.

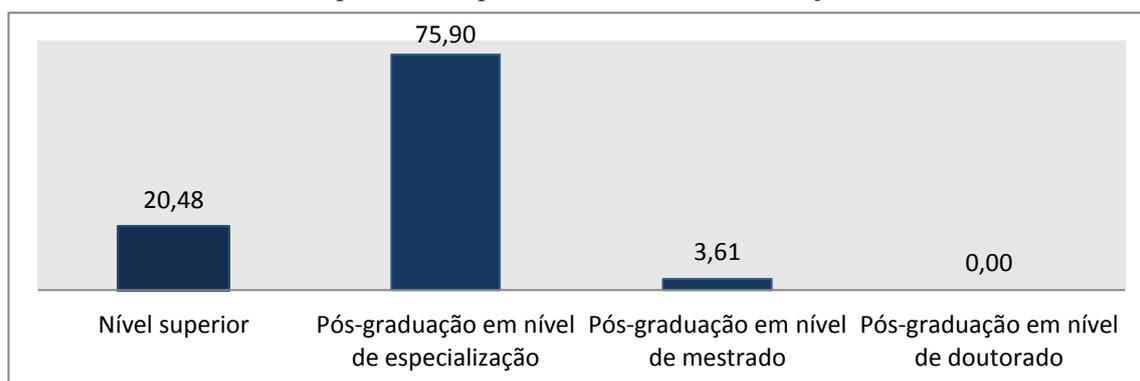
A exigência do vínculo do profissional como efetivo da REME foi estabelecida buscando assegurar que os professores tivessem estabilidade funcional para desenvolver seus conhecimentos teóricos e práticos ao longo dos anos nas ETIs.

Porém, a partir do levantamento de dados realizado para esta pesquisa sobre as equipes docentes que atuaram nas 2 (duas) escolas no ano de 2014 foi possível observar em que medida as ações previstas conseguiram ser materializadas e quais foram os fatores intervenientes nesse processo.

Em 2014, o quadro de funcionários da área educacional das ETIs foi composto por 42 (quarenta e dois) pedagogos docentes da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 30 (trinta) professores especializados de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, 11 (onze) coordenadores pedagógicos, 2 (dois) diretores adjuntos e 2 (dois) diretores escolares, perfazendo um total de 87 (oitenta e sete) profissionais responsáveis por implementar o projeto pedagógico das escolas *in loco*.

O perfil da formação acadêmica dos professores e coordenadores pedagógicos, que compuseram a equipe da ETI no ano de 2014, é apresentado no Gráfico 1.

GRÁFICO 1: Percentual de professores por nível mais alto de formação acadêmica, em 2014.



FONTE: Escolas de Tempo Integral X e Y. Gráfico organizado pela autora para o trabalho.

A leitura do gráfico aponta que é característica de 79,51% dos integrantes desse grupo ter avançado em relação a sua formação inicial, possuindo, em tese, mais conhecimento teórico do que o oferecido em nível de graduação. Esses dados explicitam que a titulação do corpo docente e técnico seria um dos aspectos positivos ao processo de implementação da proposta, sendo considerado pela literatura da área como indicador de qualidade (ALVES, 2009).

Ainda dentre os professores e coordenadores, apenas 59,03% compõem o quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, sendo que o vínculo empregatício dos demais 40,97% é realizado por meio de convocação com tempo vigência de contratação de 6 (seis) meses.

Essa realidade, divergente às diretrizes emanadas no Projeto, é causada pela escassez de professores concursados interessados em trabalhar nas escolas, o que pode ser justificado tanto pela exigência no cumprimento de um projeto pedagógico distinto das demais escolas que também diferencia e amplia a função dos docentes quanto pela dificuldade de acesso às edificações, que se encontram na periferia da cidade. Nessa conjunção, a SEMED passou a admitir a lotação de professores contratados nas ETIs, mesmo que ainda priorizando os concursados.

Outro fator que dificulta a formação de quadros de funcionários estáveis nas escolas está relacionado à rotatividade de professores. Esse dado foi colhido por meio do levantamento da quantidade de profissionais da escola por tempo de serviço, apresentado na Tabela 6.

TABELA 6: Quantidade e percentual de funcionários das ETI por tempo de serviço, na escola, até o ano de 2014.

TEMPO DE SERVIÇO	6 anos	5 anos	4 anos	3 anos	2 anos	1 ano
Quantidade de funcionários da Escola X	23	1	7	6	4	2
Quantidade de funcionários da Escola Y	10	3	6	10	4	7
Total de funcionários	33	4	13	16	8	9
Porcentagem	39,76%	4,82%	15,66%	19,28%	9,64%	10,84%

FONTE: Escolas de Tempo Integral X e Y. Tabela organizada pela autora para o trabalho.

Por meio da análise das informações contidas na Tabela 6, pode-se constatar que apenas 39,76% dos professores e coordenadores estavam lotados nas escolas desde a sua inauguração, havendo modificações no quadro de funcionário em todos os anos.

Também, observa-se que a Escola Y apresentou um número maior de rotatividade de funcionários, sendo que a maioria de seus professores possuía, em 2014, tempo de serviço inferior a 4 (quatro) anos.

Vários fatores, dentre eles: distância do centro, inadaptação à metodologia utilizada na escola, convite para trabalhar na coordenação de outras escolas ou na própria Secretaria de Educação, podem ter contribuído para essa rotatividade de funcionários, porém, identificá-los não compôs o escopo deste trabalho. O inegável é que esse cenário dificulta a composição de

um quadro de professores e, conseqüentemente, dificulta o processo de implementação da proposta.

4.5 O acompanhamento da Semed às ETIs

Nos 2 (dois) primeiros anos de funcionamento das Escolas de Tempo Integral (2009 e 2010), a SEMED incorporou ao organograma da coordenadoria do 1º ao 5º ano, o Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral (NUAC-ETI), mas com autonomia para buscar soluções e recursos demandados pela implementação do projeto das ETIs em todas as superintendências da Secretaria.

Nesse período, segundo a técnica da SEMED entrevistada, o acompanhamento do NUAC-ETI auxiliou as escolas nas questões do dia a dia, como: organização do cronograma de atividades dos alunos e do professor, planejamento da mobilidade dos alunos nos diversos ambientes da escola, estruturação da hora de almoço e dos tempos de lanche e utilização do sistema IntegraEduca.

A chefe do NUAC-ETI à época, relatou algumas dificuldades encontradas no início da implementação das escolas à metodológica do Projeto, que demandaram o apoio da SEMED, conforme segue:

Os professores saíram (da formação preparatória²⁵) encantados com a proposta, preparados para trabalhar aquela proposta, planejaram para executar a proposta, mas se esqueceram de que esses alunos não tiveram o preparo. Eles vieram da REME, da escola regular. Então, quando essas crianças chegaram, na primeira semana de aula, e os professores chegaram com aquele planejamento da escola ideal, houve um choque. Porque esses alunos não sabiam como é que era. E esses professores ficaram frustrados por que não estavam conseguindo trabalhar dessa forma com os alunos. Então, tivemos de intervir, observar, orientar, acalmar os ânimos dos professores que estavam ficando frustrados: ‘- Calma gente, não é assim, vocês se prepararam seis meses e os alunos não. Vocês terão que dizer, contar, encantar as crianças sobre como será essa ETI que a gente vai fazer aos poucos’ (Técnica SEMED).

Esse depoimento da técnica da SEMED apresenta informações sobre a formação do corpo docente das ETIs que se confrontam com os dados fornecidos pela Diretora B por serem incoerentes entre si, já que aquela ressalta a existência de preparo prévio dos

²⁵ Formação preparatória, realizada de 1º de setembro a 19 de dezembro de 2008, voltada à equipe pedagógica designada a trabalhar nas ETI.

professores para o desenvolvimento da proposta, enquanto essa indica a falta de conhecimentos dos mesmos.

Em 2010, houve a dissolução do NUAC-ETI e o atendimento às escolas passou a ser realizado por alguns técnicos do antigo núcleo que foram incorporados à coordenadoria do 1º ao 5º ano, tendo como função adicional a esse apoio, o acompanhamento pedagógico às demais escolas da REME.

Esse fato sinaliza para um esvaziamento ou perda de importância da proposta junto à SEMED ou órgãos centrais da administração que, além de diminuir a jornada de permanência dos alunos na escola, por conta da necessidade de contratar mais docentes, dissolve o Núcleo de Acompanhamento da Proposta, o que explicita ajustes nos investimentos/custos da mesma.

No decorrer dos anos, o número de técnicos que compõe esse grupo foi diminuindo e, atualmente, a equipe do 1º ao 5º ano que atua nas ETIs é composta por 3 (três) técnicos, que estiveram nessa função desde o início do funcionamento das escolas.

Segundo a técnica entrevistada, que permaneceu nesse papel, a redução de funcionários, somado ao acúmulo de funções (apoio à implementação da ETI e assistência pedagógica às outras escolas da REME), dificultou a ação na ETI, principalmente, nas etapas iniciais do ensino fundamental, “[...] onde tem que se ter a observação mais frequente para (se fazer) cumprir os princípios que foram estabelecidos” (TÉCNICA SEMED), limitando-se, atualmente, a realização de formações continuadas *in loco*, quando solicitadas pelas coordenadoras pedagógicas, e apresentação da proposta aos grupos de professores novos nas escolas.

Porém, segundo a Diretora B, em 2012 e 2013, com a troca de gestão da Secretaria, não houve mais o acompanhamento da SEMED à implementação das ETIs. A hipótese do motivo desse afastamento foi aventada pela Diretora A como sendo fruto do desconhecimento e descaso do Projeto por parte dos gestores da secretaria da época: “Nós precisamos que a SEMED acredite. [...] se há uma mudança do responsável, a gente acredita que essa pessoa tem que conhecer o projeto, mesmo. Vir aqui na escola, ler o projeto, saber o que está acontecendo”.

A compreensão e envolvimento dos gestores da Secretaria também seriam necessários para que fossem entendidas e apoiadas as demandas das escolas, que não podem ser supridas apenas pela ação da equipe responsável pelo acompanhamento da implementação das ETIs, como exposto pela Diretora B:

[...] os técnicos também tiveram suas limitações, porque foi feito um projeto político, um pedagógico e, paralelo com eles, tinha que ter sido feito um projeto administrativo. Porque administrar uma Escola de Tempo Integral não é a mesma coisa que administrar uma escola que tenha dois períodos. Nós temos a necessidade muito maior de pessoas para auxiliar nos tempos dos alunos, a mobilidade deles nos diversos ambientes. Então, nós precisamos de mais monitores, de mais auxiliares para os tempos que a gente tem dentro da escola, nós precisamos de uma cozinha eficiente, porque são quatro refeições por dia, nós precisamos de pessoas na limpeza, porque nós temos que, concomitantemente com todas as atividades, estar mantendo a limpeza, antes e depois da entrada dos alunos. Então, toda uma função administrativa [...] que não foi prevista. Num certo sentido, a escola ainda é vista (pela SEMED) como uma escola de meio período.

Essa queixa é comum entre as diretoras e, ainda, foi confirmada pela própria técnica da Secretaria ao comentar sobre a dificuldade em captar recursos materiais e humanos necessários para o cumprimento da proposta das ETI:

[...] eu me preocupo, brigo, discuto e tento, ao máximo, conseguir atender as duas Escolas de Tempo Integral. Não que as outras não tenham o seu valor, mas são realidades muito diferentes e tem coisas que se não acontecerem dentro da escola, vão emperrar o trabalho da direção, da coordenação e dos professores e isso resulta, também, numa proposta que não vai atingir seu objetivo junto aos alunos. [...] ouço essa queixa de todos os que estão na escola. Porque é a mim que eles procuram para pedir, para implorar ‘pelo amor de Deus’, muitas vezes. Então, eu sei disso e isso também me angústia, mas não depende especificamente de mim. Eu tento conciliar conforme eu posso (TÉCNICA SEMED).

Como exemplo da problemática enfrentada, ilustramos uma situação de lotação de funcionários:

[...] nós encontramos muitas dificuldades em relação à quantidade de funcionários. Porque essa criança fica o dia todo aqui, então, eu preciso que esta criança fique [...] com um bom atendimento. Porque aqui a escola não é um depósito de crianças. Segundo o projeto, a criança tem o direito de aprender e aprender BEM. E como que nós vamos fazer isso? (DIRETORA A).

Porém, não há um documento na SEMED que tenha estabelecido uma quantidade mínima de servidores do setor administrativo (merendeiras, monitores, faxineiros) para o funcionamento das ETIs, sendo aplicados a elas os mesmos critérios utilizados para as demais escolas da rede de tempo parcial.

Dessa forma, as solicitações diferenciadas realizadas pela direção ou pelos técnicos envolvidos com a implementação são recebidas pelos demais setores da secretaria como exceções a serem ou não concedidas, de acordo com a disponibilidade de recursos, o julgamento pessoal dos envolvidos, a influência ou insistência dos requerentes, entre outros fatores.

Para que a disponibilização de recursos não esteja sujeito a essas questões, mais do que o Projeto da ETI ser conhecido e apoiado pelos funcionários da SEMED, ele deve possuir respaldo documental que preveja os subsídios necessários da área administrativa, um “projeto administrativo”, como nomeou uma das diretoras, que preveja o atendimento das escolas em suas especificidades e que respalde a ação dos órgãos envolvidos.

A construção desse documento também poderia amenizar as interferências que as mudanças na gestão da pasta da educação ocasionaram no funcionamento das escolas. Porém, a permanência dessa proposta sempre dependerá do apoio de instâncias superiores por exigir mais investimentos em comparação com a escola de tempo parcial, como foi expresso pela Diretora B: “[...] mas ainda, há uma questão política a se pensar: que ela (a ETI), além de ser mais cara, exige mais recursos humanos”.

Porém, mais relevante do que os aspectos normativos e administrativos que foram tratados é a constatação que, atualmente, a Secretaria não tem ciência se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas ETIs estão de acordo com os princípios estabelecidos no Projeto, no que se refere à abordagem interdisciplinar, ao uso da metodologia da problematização, ao ensino pela pesquisa, ao desenvolvimento da fluência tecnológica, a estruturação do currículo e à Educação Ambiental, pois, isso dependeria que fosse realizada uma observação *in loco*, ao longo de todo o ano, o que ficou fragilizado com a destituição do NUAC-ETI.

A escola, por sua vez, focaliza as suas necessidades e solicitações na parte administrativa, que são importantes, mas que desviam a atenção do órgão central das questões pedagógicas, como se essas estivessem acontecendo plenamente, premissa que vem sendo questionada no decorrer desta pesquisa.

Em última instância, gestores e técnicos se unem para culpabilizar o sistema pelas carências de recursos, advindos de uma suposta falta de compreensão e apoio a essa política.

Embora as queixas realizadas tenham fundamento e necessitem de resoluções, esse movimento mais amplo não tem dado conta de incluir os aspectos financeiros e administrativos da ETI na agenda política do governo municipal de Campo Grande.

4.6 O uso das tecnologias na ETI

O uso intensivo da tecnologia para o desenvolvimento da fluência tecnológica dos alunos foi um dos princípios estabelecidos para a didática na Escola de Tempo Integral e demandaria do professor o domínio dessa competência.

Mas, o depoimento das diretoras indica que nem todo o quadro docente se encontra nessa situação:

[...] o professor que iniciou aqui na nossa escola precisava ter o conhecimento da parte tecnológica. Ele precisava conhecer o computador. Então, exigiu do professor um esforço maior, aquele que já conhecia se aprofundou um pouquinho mais e aquele que não tinha nenhuma habilidade ele procurou se esforçar para ter conhecimento pra poder fazer seus planejamentos [...] (DIRETORA A).

Nós temos professores que não passaram em sua própria formação por nenhuma abordagem tecnológica [...] O domínio dessa tecnologia [...] exige do professor uma atualização constante (DIRETORA B).

Dessa forma, entre os professores, existem aqueles que, por estarem trabalhando na escola desde o início do projeto, passaram pela formação preparatória e estão a mais tempo desenvolvendo a sua própria fluência tecnológica e praticando o ensino dessa habilidade com os alunos e há aqueles que não passaram por nenhuma formação, estando a pouco tempo utilizando os recursos tecnológicos em sala de aula.

Isso porque, a formação preparatória efetuada pela SEMED em 2008, para a equipe pedagógica que iria atuar na ETI, abordou esses procedimentos, porém, como já foi apresentado na Tabela 6, apenas 39,76% dos funcionários que trabalham atualmente nas escolas cursaram essa capacitação; situação ainda agravada pela rotatividade da equipe. Além disso, o uso das tecnologias na ação didática é uma prática desenvolvida em sua própria materialização, pelas inovações constantes ocorridas na área tecnológica.

Também foi relatado que esses aprendizados não estão livres de sofrer resistência por parte dos professores:

Não é fácil para o professor abrir mão de uma experiência toda [...]. Tanto enquanto aprendiz, quanto como professor que viabiliza a aprendizagem. Não é fácil para ele descartar inúmeros procedimentos para usar outros. Ele precisa se sentir seguro e precisa reconhecer o valor dessa aprendizagem para ele e para o aluno. É uma mudança de paradigma que está sendo construída. Então, aos poucos os nossos professores já entendem melhor a necessidade do uso da tecnologia até para se inserir numa realidade mundial (DIRETORA B).

Ainda assim, esse processo de apropriação, decorrente do Projeto, indica a utilização intensiva de recursos tecnológicos por professores e alunos, é percebido pelas gestoras como sendo algo positivo no desenvolvimento de ambos.

Segundo as diretoras entrevistadas, os alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental tem acesso individualizado aos *notebooks* e *netbooks* em sua própria sala de aula para a realização de atividades pedagógicas nos diversos Ambientes de Aprendizagem. Moraes (2013) já observou em sua pesquisa, que o uso dos *laptops* pelos alunos do 1º ano das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande contribuiu para a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e na gestão da rotina de sala de aula pelo professor.

Porém, no contexto atual, essa possibilidade de interação com as máquinas em sala de aula é interrompida quando os alunos ingressam no 3º ano, já que a entrega de aparelhos para os anos subsequentes, que estava prevista no Projeto, foi suspensa no ano de 2010 e que muitas máquinas apresentaram problemas técnicos que não puderam ser solucionados.

Ainda assim, cada uma das escolas possui, em funcionamento, mais de 200 (duzentos) *laptops* para uso individual dos estudantes dos 1º e 2º anos e, aproximadamente, 50 (cinquenta) computadores distribuídos entre 2 (dois) laboratórios de informática, de uso compartilhado entre os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental nos momentos de ACC 1 – Desafios tecnológicos e, esporadicamente, nas aulas de Educação Física (AAI1) e Arte (AAI2).

No caso em que os equipamentos são utilizados nas salas de informática, os professores contam, para o desenvolvimento das atividades, com o auxílio de um especialista em informática, no período matutino, e um professor Coordenador de Suporte Pedagógico de Tecnologia - CSPTEC²⁶, no período vespertino. Para o ano de 2015, a carga horária desse funcionário na escola será integral.

²⁶ Atribuições do CSPTEC: a) garantir o uso da sala de informática e demais tecnologias disponíveis na escola, com atividades pedagógicas que propiciem a aprendizagem dos alunos; b) subsidiar o professor no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, fomentando a integração entre a sala de informática, biblioteca e demais recursos disponíveis na escola; c) disseminar os recursos tecnológicos disponíveis na escola e da WEB 2.0, para a prática pedagógica autoral, colaborativa e coletiva; d) promover formações (sessão de estudo, seminário, oficinas e relatos de experiências) com a participação dos professores regentes e equipe técnico-pedagógica, nas reuniões ou nos períodos de planejamento coletivos, visando contribuições na prática pedagógica; e) gerenciar a utilização da sala de informática e dos demais recursos tecnológicos, com vista a evitar a ociosidade dos equipamentos; f) manter atualizado os registros de uso dos recursos tecnológicos pelo professor regente; g) elaborar e zelar, sob a coordenação da equipe técnico-pedagógica, o agendamento de uso da sala de informática e demais Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC; h) responsabilizar-se pela manutenção, controle e funcionamento dos equipamentos, mobiliários e materiais da sala de informática; i) atender às solicitações de entrega de documentos, conforme cronograma estabelecido pela DITEC; j) participar, obrigatoriamente, de cursos e eventos promovidos pela DITEC/SEMED (CAMPO GRANDE, 2013).

Além dos computadores, outras tecnologias são disponibilizadas pela ETI para uso cotidiano nas atividades didáticas planejadas pelos professores como: projetor multimídia, TV, aparelhagem de som móvel, câmera e filmadora digitais.

Dessa forma, mesmo não conseguindo comparar o domínio da tecnologia entre os professores e alunos das ETIs e de outras escolas, a Diretora B alega que oportunidades de tempos e espaços para o desenvolvimento dessas habilidades são alargadas no Projeto.

O Projeto da ETI pretendeu ter no uso intensivo da tecnologia e no desenvolvimento da fluência tecnológica dos alunos, um de seus maiores diferenciais perante as demais escolas, porém, esse objetivo seria alcançado pela oferta de um computador por aluno em sala de aula, que serviria como recurso primeiro de pesquisa, de sistematização do conhecimento e de registro de descobertas, o que foi interrompido após o segundo ano de funcionamento, limitando essa possibilidade para os alunos de 1º e 2º anos.

Além disso, a cada ano, menos *notebooks* e *netbooks* permanecem em condições de uso para esses alunos e, como não há uma reposição de equipamentos, a tendência é que, com o passar do tempo, sejam reduzidas as turmas que possuam esse recurso ou que os computadores sejam utilizados coletivamente, descaracterizando o modelo de trabalho proposto originalmente, até que não haja mais as mínimas condições de prosseguimento dessas atividades.

O modelo adotado para os 3º e 4º anos, de utilização das máquinas no laboratório de informática, segue o que já é realizado nas demais escolas municipais, apenas ampliando o tempo em mais 1h semanal e, com a lotação de 40h do CSPTEC no laboratório, corre-se o risco do professor da ETI transferir atribuições em relação à pesquisa, planejamento e desenvolvimento de atividades com os alunos para esse funcionário, diminuindo a necessidade de sua atualização frequente no uso das tecnologias.

4.7 O uso do sistema operacional IntegraEduca

O sistema de gestão pedagógica IntegraEduca foi elaborado para que todos os envolvidos com a implementação das ETIs (professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, técnicos da secretaria de educação) pudessem ter uma visão ampla do processo educacional desenvolvido nas escolas.

Os professores realizariam, no IntegraEduca, os planejamentos bimestral e quinzenal, postariam as atividades para serem realizadas pelos alunos, corrigiriam essas atividades no sistema, acompanhariam o resultado de desempenho dos alunos, acessariam os documentos norteadores da Secretaria em relação ao currículo escolar, realizariam anotações sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a decisão tomada sobre os procedimentos de recuperação, lançariam as faltas e registrariam o teor das conversas de encontros realizados com os pais ou responsáveis.

Os dados inseridos no programa pelos professores, também, poderiam ser acessados pelos gestores educacionais na forma de diversos tipos de relatórios de acordo as informações disponibilizadas e com a necessidade de atuação dos coordenadores, diretores ou os técnicos da SEMED, otimizando o acompanhamento da materialização do projeto educacional.

Porém, de acordo com as entrevistadas, alguns obstáculos dificultaram o uso do sistema no cotidiano escolar, englobando tanto problemas de caráter técnico, relacionados com a estrutura física da rede de comunicação interna da escola e com a potência e qualidade do sinal da *internet*, como de ordem funcional, referente à adequação do programa para o atendimento das necessidades dos professores.

Dificuldades dessas naturezas são muito frequentes quando um programa computacional qualquer passa do estágio de idealização e começa a ser utilizado na prática, sendo necessária a realização ajustes e mudanças para que a sua utilização realmente contribua para a melhoria da gerência dos dados, no entanto, no caso da implementação do IntegraEduca, os problemas detectados não foram solucionados.

Alguns depoimentos da técnica entrevistada relacionam essa situação à existência de barreiras burocráticas e de interesses políticos que interferem na execução das alterações no programa:

[...] a gente faz o levantamento das necessidades (de alterações no IntegraEduca) e tenta articular com a nossa chefia para que possa fazer um ofício, articular com outro órgão para poder haver essa conversa, haver possibilidade. Muitas vezes, precisa de verba, tem que esperar autorização da Secretária, que vai liberar verba ou não. De o prefeito autorizar. Existe um comprometimento para as coisas acontecerem que atrasam um pouquinho o que a gente gostaria.

Esse período de tempo existente entre o pedagógico precisar e o administrativo promover compromete demais o que as escolas, em geral, precisam.

Então, aí é aonde emperra um pouquinho nosso trabalho: a gente depende de outros órgãos (TECNICA SEMED).

Entre as necessidades de ajustes identificadas pelos usuários na versão inicial do programa e que ainda não sofreram adequações foram citadas, pelas entrevistadas, as interfaces que disponibilizam o registro do planejamento pedagógico, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e organização dos Ambientes de Aprendizagem e as de gerenciamento dos dados dos resultados das avaliações dos alunos.

Por isso, o programa acabou caindo em desuso, sendo substituído por estratégias informais de registro que combinam eficiência e agilidade de comunicação, características indispensáveis para o trabalho pedagógico.

De acordo com a técnica da Secretaria, o projeto ainda não foi abandonado, aguardando a disponibilização de tempo e recursos para a realização das modificações necessárias.

Embora o que tenha sido proposto em relação utilização do programa pudesse contribuir para a gestão pedagógica das escolas de Tempo Integral e até servir como um projeto piloto para a reformulação do programa operacional que serve as demais escolas da Reme, a sua implementação esbarrou na dificuldade de articulação de ações intersetoriais entre a Secretaria de Educação e o Instituto de Tecnologia que inviabilizou a utilização pelos usuários, porém, pelas potencialidades que possui, seria interessante que os gestores municipais proporcionassem a retomada das ações relacionadas ao IntegraEduca.

4.8 O aprendizado dos alunos das ETIs

A proposta de Escola de Tempo Integral de Campo Grande, desde a sua idealização, assumiu o compromisso de atrelar, ao oferecimento da ampliação da jornada escolar, o aumento da qualidade educacional, em comparação às demais escolas da REME de tempo parcial, por meio da promoção de um currículo estendido com atividades diversificadas e a efetivação de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento no desenvolvimento da pesquisa e da autoria dos alunos.

Embora a ETI enuncie, nos textos de sua proposta, adesão a uma concepção de qualidade de educação relacionada à formação integral dos alunos em suas múltiplas dimensões, ao desenvolvimento do pensamento crítico na exploração dos componentes

curriculares e à vivência democrática no cotidiano escolar, também, a define pela qualidade evidenciada no desempenho de seus estudantes nas avaliações em larga escala.

Dessa forma, consideraremos esses indicadores como uma das dimensões reveladoras da qualidade educacional produzida na ETI, apresentando e analisando os dados dos resultados dos alunos dos 5º anos na Prova Brasil e as notas do IDEB, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela produção dos dados da Prova Brasil, que apresenta os resultados de desempenho dos alunos em uma escala de proficiência (Escala SAEB²⁷), posicionando-os em níveis progressivos de consolidação de habilidades para que possa ser realizada uma análise pedagógica a partir dos dados quantitativos fornecidos.

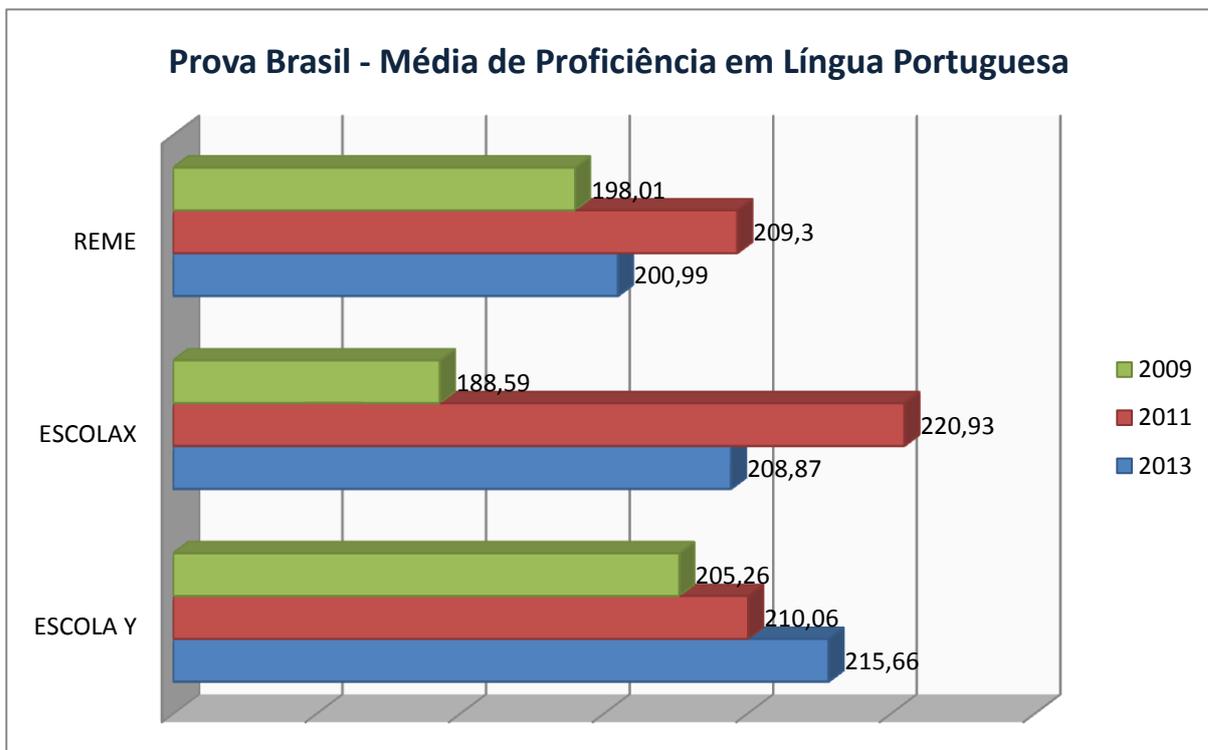
Em relação à escala de proficiência, ela se inicia em 125 (cento e vinte e cinco) pontos, pois valores inferiores são esperados para os anos anteriores ao 5º ano, e vai até 500 (quinhentos) pontos, envolvendo, inclusive, algumas habilidades que estão relacionadas ao currículo do ensino médio, sendo dividida em 9 (nove) níveis, em Língua Portuguesa, e 13 (treze) níveis, em Matemática.

O Instituto divulga os resultados para as escolas, apresentando a distribuição percentual de seus alunos por nível de desempenho na escala e as Médias de Proficiência dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos 2 (dois) componentes curriculares avaliados.

Os dados relativos às Médias de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) e das Escolas de Tempo Integral X e Y, nas edições de 2009, 2011 e 2013 da Prova Brasil, são apresentados nos Gráficos 2 e 3.

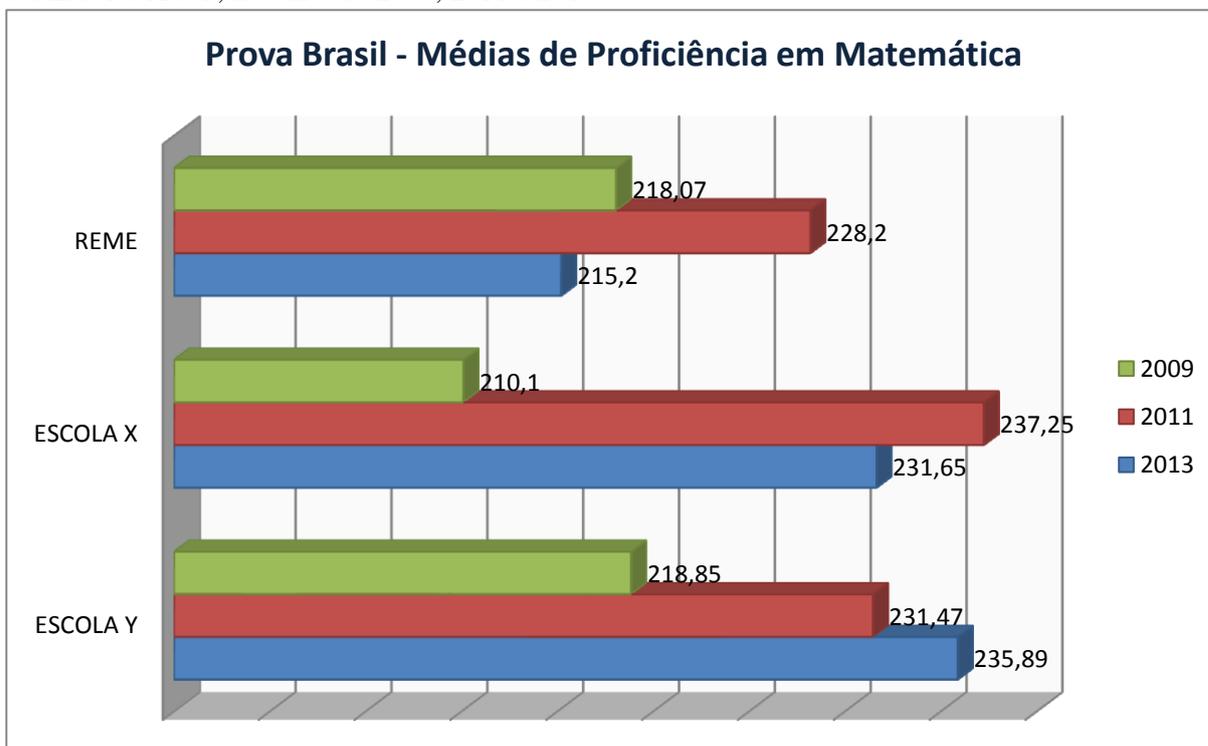
²⁷ Os resultados da avaliação da educação básica são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os alunos são capazes de demonstrar. A escala do SAEB é única para cada disciplina e permite apresentar, em uma mesma métrica, os resultados de desempenhos dos estudantes de todos os anos. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GRÁFICO 2: Prova Brasil - Média de Proficiência do 5º ano em Língua Portuguesa dos Alunos da REME e das Escolas X e Y, nos anos de 2009, 2011 e 2013.



FONTE: SEMED. Gráfico organizado pela autora para este trabalho.

GRAFICO 3: Prova Brasil - Média de Proficiência do 5º ano em Matemática dos Alunos da REME e das Escolas X e Y, nos anos de 2009, 2011 e 2013.



FONTE: INEP. Gráfico organizado pela autora para o trabalho.

A variação de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e a relação entre os resultados da REME, da Escola X e da Escola Y, foram similares nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo que a análise dos 2 (dois) gráficos seja realizada concomitantemente, o que será exposto no próximo parágrafo.

Pela comparação dos dados obtidos nas 3 (três) edições, observa-se que, em 2009, ano de inauguração das ETIs, as médias dessas escolas foram similares à média de todas as escolas da REME, sendo que a da Escola X foi ligeiramente inferior, enquanto, a da Escola Y foi um pouco superior. No ano de 2011, houve melhora geral dos resultados e ambas as escolas superaram as médias da REME. Já em 2013, a REME e a Escola X apresentaram um decréscimo de desempenho, e a Escola Y permaneceu com o movimento ascendente, apresentando os melhores resultados desse ano e exibindo melhora gradativa ao longo das 3 (três) edições realizadas.

Porém, essas variações são pouco significativas quando expressas por níveis de proficiência da escala. Em Língua Portuguesa, nas 2 (duas) últimas edições, as médias de proficiência da REME, da Escola X e da Escola Y, corresponderam ao Nível 4 da escala que, segundo a classificação de desempenho divulgado pelo Movimento Todos Pela Educação²⁸, estaria dentro do patamar mínimo de 200 pontos, estipulado como adequado para os alunos ao término do 5º ano do ensino fundamental.

Já em Matemática, embora os valores estejam próximos, a média de proficiência da REME se manteve no Nível 4, enquanto as das ETIs avançaram para o Nível 5, também considerado adequado segundo os critérios utilizados no Todos Pela Educação.

Apesar dos valores da proficiência e do Nível de desempenho dos alunos das ETIs estarem acima da média da REME, eles são análogos aos de outras escolas do município que funcionam em tempo parcial, o que gera questionamentos, na própria gestão municipal, sobre a validade da Escola de Tempo Integral para a melhoria da qualidade de ensino e a pertinência de serem realizados investimentos nessa política pública.

²⁸ Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 (quatro) níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Porém, há de se considerar a influência das condições socioeconômicas dos alunos atendidos no projeto sobre o rendimento escolar, apontados por Brooke e Soares (2008) em seus estudos sobre eficácia escolar.

Sobre as expectativas externas à escola em relação ao desempenho dos estudantes, a direção da Escola Y pondera:

O pessoal pensa assim: Se o aluno está em uma Escola de Tempo Integral, tem muito mais tempo de estudo e deveria se sair muito melhor. Só que esquecem que esta Escola de Tempo Integral oferece 12h-a de Atividades Curriculares Complementares [...]. Ele (o aluno) tem 5h de almoço por semana, hora de lanche no café da manhã, no intervalo da tarde, tem tempo de repouso e descanso. Então, ele não tem só tempo na sala de aula. Na verdade, o tempo do professor em uma Escola de Tempo Integral, no trabalho do currículo comum, é bem similar ao de um professor de meio período (DIRETORA B).

A análise que pode ser realizada em relação ao resultado da proficiência dos alunos das ETIs é que, o fato das médias alcançadas nos 2 (dois) componentes ainda estarem muito próximas da margem mínima de pontos considerada como adequada é indicativo que, entre a população de alunos, há uma parcela significativa que não desenvolveu as habilidades esperadas ao término do 5º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, de acordo com o parâmetro oferecido pela Prova Brasil e a proposta formulada de ETI, ainda, não se alcançaram o objetivo de garantir a todos os alunos o direito de aprender bem.

Os resultados da Prova Brasil ainda são utilizados na composição da nota do IDEB das escolas e dos municípios por meio da padronização das médias das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática para um indicador entre 0 e 10. No cálculo do IDEB, essas médias de desempenho são combinadas com o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação, gerando a nota da escola ou do município por etapa de escolarização (anos iniciais e anos finais).

Na Tabela 7 estão relacionadas as taxas de aprovação da REME e das Escolas X e Y, que compuseram as notas do IDEB nos anos de 2009, 2011 e 2013.

TABELA 7: Percentual de alunos do 1º ao 5º anos aprovados na Reme e nas Escolas X e Y, entre nos anos de 2009, 2011 e 2013.

	2009	2011	2013
REME	85,81	93,00	93,51
ESCOLA X	93,41	97,08	97,66
ESCOLA Y	94,31	94,20	96,45

FONTE: SEMED/ Edunet. Tabela organizada pela autora para o trabalho.

Dentro do contexto das demais escolas da REME, as Escolas de Tempo Integral apresentam percentuais de aprovação mais elevados, contudo, as taxas de reprovação, implícitas no cálculo para o alcance do total de 100% de alunos, já que nessas escolas não houve casos de abandono, representam um desvio dos princípios das ETIs na formação integral dos estudantes.

O texto do Projeto da ETI enfatiza, a todo o momento, a necessidade do professor conseguir ter uma percepção global dos alunos e define 3 (três) dimensões avaliativas (cognitiva, psicomotriz e tecnológica) que devem ser consideradas igualmente em uma avaliação educacional.

Além disso, a concepção de avaliação, processual e contínua, está relacionada à retroalimentação do planejamento escolar no sentido de promover o desenvolvimento de todos os alunos, sem buscar a homogeneização dos mesmos e considerando a natureza singular de cada criança.

Essa percepção é confirmada pela direção de uma das escolas:

A avaliação interna é um diagnóstico. [...] Isso faz com que a professora tenha um diagnóstico da criança em sua sala. O que pode ser melhorado? Quais as intervenções que nós podemos fazer? Seja pela coordenadora, pela professora, pela direção da escola, pela família (DIRETORA A).

Sendo assim, qual justificativa poderia existir para que dentre 500 (quinhentos) alunos (número aproximado) de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, 28 (vinte e oito) sejam reprovados em um ano (número correspondente ao índice de aprovação da Escola Y em 2011)?

A análise mais profunda desses dados, assim como o levantamento dos usos que são feitos do mecanismo de reprovação no cotidiano dessas escolas não formam o escopo de pesquisa deste trabalho, porém, são relevantes no contexto de implementação da proposta.

A exposição sobre os resultados do IDEB, exibido na Tabela 8, aponta a média das notas das ETIs, no período entre 2009 e 2013 e as projeções desse índice.

TABELA 8: Ideb de 2009, 2011 e 2013 e as projeções desse índice para as Escolas X e Y.

	IDEB observado			IDEB - Metas projetadas		
	2009	2011	2013	2011	2013	2015
ESCOLA X	5,1	6,3	6,0	5,3	5,6	5,9
ESCOLA Y	5,5	5,8	6,1	5,8	6,0	6,3

FONTE: INEP. Tabela organizada pela autora para esse trabalho

As notas do IDEB da Escola X atingiram as metas²⁹ estipuladas pelo MEC em 2011 e 2013, sem, contudo, manter um crescimento contínuo ao longo dos anos.

A Escola Y foi a que apresentou melhor resultado inicial (2009 – 5,5), o que fez com que as metas projetadas para os anos seguintes também fossem, proporcionalmente, mais elevadas. Porém, a melhoria contínua da nota ao longo dos anos, garantiu o alcance das metas projetadas.

Os resultados obtidos em 2013 pela Escola Y deverão ser superados para que, em 2015, as metas estabelecidas sejam atingidas, sendo que, para alcançar esse mesmo fim, a Escola Y bastará não reduzir o IDEB em mais de um décimo.

Em relação à expectativa das diretoras das escolas sobre o valor do índice do IDEB, ambas acreditam que as ETIs estão conseguindo um bom resultado, enfatizando o fato de terem alcançado 6,0 e estarem acima das metas traçadas para 2013.

A Diretora B justificou a nota de 2009 da Escola Y como sendo fruto das defasagens de aprendizagem que os estudantes possuíam ao ingressar nas ETIs:

Quando nós começamos o trabalho em 2009, recebemos alunos de todas as escolas circunvizinhas e recebemos alunos de 3º, 4º e 5º anos que não sabiam ler. Então, nós tivemos que elaborar um projeto de recuperação, de criar novas oportunidades de aprendizagem para esses alunos de acordo com os conhecimentos que eles tinham, partindo dos alunos (DIRETORA B).

Esse depoimento sugere que, na percepção da direção, a nota do IDEB no primeiro ano de funcionamento da escola não foi satisfatória, porém esse resultado não foi percebido como fruto da qualidade educacional oferecida pela escola. No entanto, o aumento desse índice nos anos posteriores, apesar de se caracterizarem como avanços, não foram díspares.

Já a queda no resultado de 2013 da Escola Y foi explicada nos seguintes termos:

²⁹ A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Nós tivemos uma queda no nosso IDEB e isso a gente considera por conta de [...]. Não justifica, mas (havia) alguns alunos com muitas dificuldades e que (embora) tenhamos utilizado todos os mecanismos, todas as possibilidades de avanço, não conseguimos que esse aluno tivesse um rendimento que pudesse ampliar o nosso IDEB (DIRETORA A).

O que se faz notório nesses relatos é que, se o resultado é positivo, ele é conferido ao trabalho pedagógico realizado na escola, porém, se for negativo, os alunos é que são responsabilizados.

Questionadas sobre os usos que são feitos, pelas escolas, dos resultados das avaliações externas e da nota do IDEB, as diretoras relataram que os dados são estudados pela equipe gestora e pelos professores nas Horas de Trabalho Pedagógico Articulado e Coletivo e são repassados para as famílias dos alunos nas reuniões de pais, mas essas informações são relativizadas: “[...] também falamos daquilo que nós não podemos medir, que não está nas estatísticas, que é a formação integral das nossas crianças [...] qual é a missão, quais são os nossos valores, o que nós queremos?” (DIRETORA A).

Certamente, as avaliações em larga escala não conseguem captar a totalidade das ações educativas desenvolvidas pela escola, porém, os dados que oferecem são diretamente relacionados ao que se propõem avaliar. Desse modo, outros indicadores podem ser associados aos das avaliações externas, mas, não comprometerão seus resultados.

Porém, o quanto as escolas conseguem fazer para apropriação de seus dados, planejamento das intervenções necessárias, ainda não é possível dimensionar.

Além disso, considerando que a escola admite a existência de outras formas de manifestação da qualidade educacional presentes no aprendizado dos alunos, seria ideal que essas referências e parâmetros avaliativos também fossem legitimados pelos implementadores, e formas de registro de sua verificação fossem padronizadas para a observação do desenvolvimento dos resultados ao longo do processo educativo dos estudantes.

O projeto da ETI já indica a necessidade de serem avaliadas 3 (três) dimensões da aprendizagem dos alunos que poderiam servir como ponto de partida para demarcar quais características são manifestações de qualidade educacional de acordo com o projeto pedagógico das instituições.

Nas falas das entrevistadas foi possível reconhecer alguns elementos valorizados na formação dos estudantes que correspondem às expectativas de aprendizagem anunciadas no

Projeto, sendo eles: respeito aos princípios de convivência social, autorresponsabilização pelo aprendizado, postura crítica, argumentativa e indagativa perante as situações e conhecimentos, participação na resolução de problemas sociais e ambientais, capacidade de acesso às informações com a utilização da tecnologia, reconhecimento de habilidades individuais e desenvolvimento de habilidades esportivas e artísticas.

Esses e outros aspectos, reconhecidos como conhecimentos, procedimentos e valores diferenciais que devem ser desenvolvidos para compor o perfil dos alunos das ETIs, precisam pautar a construção de indicadores que qualifiquem a aprendizagem dos discentes dessas escolas, complementando, assim, as informações geradas pelos indicadores das avaliações externas em nível nacional e municipal.

4.9 Considerações sobre a concepção de escola de tempo integral e educação integral praticadas da ETI

A educação que se promove em uma escola, decorre das características processuais da prática pedagógica que realiza, relacionadas à utilização do tempo e do espaço, à estrutura curricular, à metodologia utilizada, à formação e condições de trabalho dos professores, à utilização de recursos disponíveis, à qualidade de relações que se estabelecem, pontos que foram abordados ao longo deste Capítulo.

Isso, para que se possam identificar quais concepções de escola de tempo integral e educação integral foram materializadas nas ETIs de Campo Grande, até o presente momento, já que nem tudo o que se propõe no texto de uma política/programa/projeto acontece de forma linear no seu processo de implementação.

Por meio da análise do conteúdo dos depoimentos das entrevistas e dos documentos coletados foi possível observar que as concepções de educação integral vigentes na prática da ETI ainda condizem com as do Projeto, no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos em forma de projetos, pela utilização da metodologia da problematização e parcialmente no sentido de formação global dos estudantes, na medida em que os tempos para atividades que não compõe a base comum do currículo foram muito reduzidos. Também não se pode mais afirmar que a interdisciplinaridade está presente em todos os momentos da prática pedagógica, sendo uma característica inerente à educação integral.

Entre as 3 (três) categorias de análise que essa pesquisa adotou como concepções de ETI (assistencialista, autoritária e democrática), o que se percebe em relação às ETIs de Campo Grande é que elas assumem o papel assistencialista e democrático, de forma interdependente, na medida em que foi projetada para atender especificamente a uma população de baixo nível socioeconômico numa proposta pedagógica enriquecida não só com atividades extras, mas, também, com um diferencial metodológico.

Nessa situação de dubiedade de funções, o papel assistencialista está posto pelas características do público a que se destina, e mesmo no depoimento da equipe gestora, quando reforçam a localização geográfica das escolas constante na periferia da cidade, porém, a manutenção da concretização do papel democrático se explicita fragilizada, da forma como prescrito na Proposta, em que são apontados como objetivos a melhoria do rendimento dos alunos nas avaliações externas, entendida como oportunidades de se aprender bem.

Contudo, como se expôs, muitas das ações e estratégias que haviam sido planejadas no Projeto não são desenvolvidas plenamente. São essas: as horas de permanência dos alunos na escola foram reduzidas, os Tempos Livres e as PEHS foram restringidos, diminuiu-se a quantidade ofertada de Atividades Curriculares Complementares, a estrutura multidisciplinar dos Ambientes de Aprendizagem foi parcialmente desfeita, nem todas as Horas de Trabalho Pedagógico foram efetivadas, o NUAC-ETI foi destituído, a disponibilidade de computadores para uso individual dos alunos foi suspensa e vem se reduzindo ao longo dos anos, por falta de manutenção, a implantação do sistema de gestão pedagógica IntegraEduca não foi concluída e os dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas não são expressivos, ocorrendo, inclusive, redução dos índices, o que pode fazer com que o papel assistencialista esteja, no atual momento, se sobressaindo, ainda que não atendido integralmente, ao que foi proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar o processo de implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral. Tendo como base a pergunta: o que foi pensado e implementado, a partir do Projeto da Escola de Tempo Integral, para a ampliação do tempo de permanência da criança na escola de Campo Grande?

Isso porque, a proposta de ampliação da jornada escolar, incorporada aos conceitos de educação integral e escola de tempo integral, vem figurando na agenda pública como mecanismo capaz de consubstanciar uma educação com qualidade, compromisso assumido pelo Estado perante demandas supranacionais e provenientes dos instrumentos nacionais legais que normatizam a educação desde a Constituição Federal de 1988.

O conceito de qualidade educacional, entretanto, por ser construído historicamente, é formulado de acordo com os interesses e pressões sociais que demarcam a ideia hegemônica em determinado momento e local e assumiu múltiplos sentidos no cenário nacional, relacionando-se à promoção de acesso universal às escolas, à progressão dos alunos nos anos e níveis escolares livre de retenção e evasão, à adequação de domínio de conceitos e habilidades dos estudantes em cada ano escolar e ainda à capacidade de instrumentalizar o sujeito para a sua emancipação social.

Na atualidade, várias perspectivas de qualidade coexistem e se articulam, constituindo-se como dimensões complementares da totalidade da ação educativa e para que a escola de tempo integral produza qualidade em suas variadas dimensões, deve, além de promover o aumento quantitativo do tempo de ensino e o incremento do currículo com atividades complementares, superar a prática de uma educação reprodutivista e meritocrática.

A aposta na ETI está na oportunidade de utilização do tempo e dos espaços que lhe são agregados para a realização de alterações estruturais da prática pedagógica que provoquem aprofundamento dos conhecimentos e desenvolvimento da criticidade a partir de vivências democráticas, no intuito de instrumentalizar a autopromoção dos estudantes.

Porém, a percepção predominante considera que a oferta da ETI para alunos provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico é uma forma de atendimento aos problemas sociais, pelo oferecimento de alimentação, abrigo e ocupação do tempo dessas crianças e na prevenção do abandono, do contato com a violência das ruas e da iniciação à marginalidade, secundarizando a discussão sobre papel educativo da escola.

Mais recentemente, vem sendo difundida uma forma de organização do tempo extra na carga horária diária em que as atividades complementares, oferecidas no contraturno, utilizam espaços e agentes exteriores à escola, caracterizando a oferta da educação em tempo integral em uma escola de tempo parcial.

Na legislação, em seu conjunto de normas e programas concernentes ao tema, o conceito de educação integral também vem se modificando ao longo dos anos. Inicialmente, educar integralmente estava associado às ideias de organização curricular interdisciplinar, utilização de uma metodologia participativa e formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, porém, mais atualmente, vem sendo caracterizado apenas pela expansão da jornada escolar.

O problema, em se conceber a ETI como fundamentalmente assistencialista e a educação integral como um aumento apenas quantitativo do currículo e das horas diárias de permanência dos alunos na unidade de ensino, está na diminuição da possibilidade da Escola de Tempo Integral representar uma alternativa para o fortalecimento e enriquecimento da instituição escolar, no que diz respeito a realizações de investimentos em sua estrutura física, na formação dos professores e na reestruturação de suas práticas pedagógicas.

Além disso, essa variação conceitual acarreta a conformação do quadro situacional vigente em que experiências implementadas podem estar representando práticas e pensamentos ideológicos distintos, sendo necessário investigar mais a fundo as características de cada projeto ou programa para captarmos as concepções subjacentes que estão embasando as práticas efetivadas.

No Brasil, as experiências pioneiras mais representativas de implementação de Escolas de Tempo Integral (Escola Parque – Bahia, 1950; CIEP – Rio de Janeiro, 1980) tiveram suas

diretrizes formuladas pelos sistemas estaduais e basearam-se nas concepções escolanovistas difundidas por Anízio Teixeira, que enfatizam o papel da escola na promoção de vivências democráticas, a formação dos alunos em suas múltiplas dimensões e a realização de práticas interdisciplinares e problematizadoras.

Contrapondo-se a essa tendência, perfilam as experiências mais atuais e de maior vulto, como o CAIC (1993) e o Programa Mais Educação (2007), regidas e emanadas pelo órgão central (MEC) para serem implementadas pelos sistemas estaduais e municipais em todo o território nacional, sendo caracterizadas por uma visão de escola com função prioritariamente assistencialista e uma concepção de educação integral em que a educação formal permanece inalterada, sendo apenas ampliada pela oferta de atividades curriculares complementares.

Mais especificamente sobre o modelo praticado pelo Programa Mais Educação, que representa, na contemporaneidade, a forma hegemônica de se conceber e praticar a ampliação da jornada escolar, ainda é possível observar o desvio da atenção e esforços da estruturação e fortalecimento da escola pública para o atendimento do maior quantitativo possível de alunos no contraturno.

Em Campo Grande, a Secretaria Municipal de Educação, no intuito de aumentar a qualidade de educação das escolas de sua rede de ensino, formulou e implementou, no ano de 2009, o Projeto da Escola de Tempo Integral, em duas unidades escolares, investindo em nível de estrutura física das edificações, compatíveis para o desenvolvimento das especificidades da proposta pedagógica, em nível de aquisição de recursos materiais (aparatos tecnológicos, livros, instrumentos musicais etc.), e em nível de formação de professores, por meio de formação preparatória, reuniões de trabalho e estudos semanais.

A educação integral, planejada para ETI englobaria tanto aspectos já explorados em outras experiências (metodologia participativa, organização curricular interdisciplinar, formação global aluno e oportunização de vivências de caráter democrático) como incorporaria outros elementos, como o uso da metodologia da problematização, o desenvolvimento da fluência tecnológica, o ensino pela pesquisa, a estruturação curricular em Ambientes de Aprendizagem e a educação ambiental, indicando que a concepção de educação integral presente no texto do Projeto refletiria em uma mudança profunda na proposta pedagógica comumente praticada.

Porém, os princípios e elementos expostos no conteúdo da proposta, não foram plenamente concretizados ao longo do processo de implementação.

Em relação à implementação da estrutura curricular planejada, o condicionante mais influente foi a redução da carga horária semanal dos alunos na escola (de 52h 50min para 38h30min), que desencadeou na diminuição de horas destinadas para o Tempo Livre, para as Práticas Educativas de Hábitos Saudáveis (intervalos de almoço e de meio de período) e para a realização das Atividades Curriculares Complementares, comprometendo o papel desempenhado pela parte diversificada do currículo na promoção da formação integral dos estudantes.

No que diz respeito ao uso da metodologia da Problematização, ela se apresentou operativa e proveitosa tanto no trabalho com os alunos da educação infantil quanto do ensino fundamental, mesmo que feitas as devidas adequações, segundo as características de desenvolvimento próprias de cada faixa etária. Assim, a característica da educação integral relacionada à utilização de metodologias participativas foi mantida na prática desenvolvida.

A composição multidisciplinar dos Ambientes de Aprendizagem, embora tenha assegurado a prática interdisciplinar nos 2 (dois) primeiros anos de implementação foi substituída, em uma das escolas, por uma estruturação convencional em áreas de conhecimento. Além disso, foi constatada a reserva de um tempo de estudo semanal para o desenvolvimento de projetos disciplinares, o que é indicativo da existência de dificuldades e/ou resistências em se promover a concepção de educação integral com organização exclusivamente interdisciplinar dos conteúdos.

A formação continuada dos professores, realizada nas Horas de Trabalho Pedagógico, seria o principal recurso para que essas barreiras fossem superadas, porém a realização desses momentos também foi prejudicada, não pela diminuição das horas em si, mas pela dificuldade de organização desse tempo no cotidiano escolar, principalmente para o encontro de toda a equipe na Hora de Trabalho Coletivo.

Ainda observou-se que o uso das tecnologias por parte de professores e alunos está sendo comprometido pela interrupção de fornecimento de computadores para uso individual de alunos e pela dificuldade na manutenção das máquinas já existentes.

Em relação ao acompanhamento da SEMED voltado para garantir a materialização da proposta pedagógica e dar sustentação à utilização do IntegraEduca, não está ocorrendo, além

da destituição do NUAC-ETI, em 2010, o que implica em fragilização do acompanhamento e avaliação das ações da ETI pela SEMED.

Esse contexto compõe o cenário geral atual do processo de implementação das ETIs, indicando um movimento de distanciamento entre o que foi estabelecido nos textos norteadores e o que é efetivado na prática cotidiana, causado, em grande parte, por decisões e ações realizadas no órgão gestor central, representado pela Secretaria Municipal de Educação, como a redução de carga horária dos alunos na escola, a articulação precária com outros órgãos da prefeitura para a implementação do Integra Educa e a manutenção dos equipamentos e a paralisação do fornecimento dos computadores de uso individual dos alunos, a disponibilização de número insuficiente de funcionários para as escolas.

Desse modo, os esforços que se aglutinaram em torno da implementação da ETI para a promoção de uma escola pública com educação de qualidade, corre o risco de se tornarem nulos.

As informações levantadas por esta pesquisa sobre o processo de implementação (das incongruências existentes entre os elementos da proposta, ou entre o que foi planejado e o que foi executado, das condições básicas para a sua materialização, daquilo que não foi possível ser realizado, dos desafios a serem superados, dos objetivos já alcançados), podem contribuir para as ações estratégicas dos implementadores, no sentido de promover continuidade, alterações, incremento ou expansão do Projeto da ETI, procurando garantir a melhor alocação e uso eficiente de recursos disponíveis e possibilitando o cumprimento do objetivo primeiro do Projeto Escola de Tempo Integral, de melhoria na qualidade da educação oferecida aos estudantes das escolas municipais campo-grandenses.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. PNUD (Coord). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: INEP-MEC, 2005.

ALMEIDA, Duque de. *Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?* São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDE. *Profic: Formação integral da criança ou assistencialismo*. São Paulo: ano 5, n. 11, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 3-10, 1988.

AZEVEDO, Luiz Carlos Tramuja de. *Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011)*. Dourados/MS, 2013. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

BERBEL, Neuza Aparecida Navas. Metodologia da prolematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semita*. Londrina, v. 16, n.2, p.9-19, out.1995.

BERBEL, Neuza Aparecida Navas; GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. *Filosofia e Educação*, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORGES, Zacarias Pereira. *Políticas e Educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas, SP. Hortograph, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 32, p. 116-129, abr. 1989.

_____. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. *Decreto 5694*, de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. *Portaria Normativa Interministerial 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. *Decreto 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de jan. de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BUSETTO, A. Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de. *Sociologia & Educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAMPO GRANDE. Edital n. 12/2013. *Processo seletivo simplificado para a seleção de profissionais da educação da rede Municipal de Ensino, para Coordenador de Suporte Pedagógico de tecnologia*. Diogrande n. 3.742, 10 de abril de 2013.

_____. *Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande* – MS. SEMED, 2011.

_____. *PROMOVER Educação de Qualidade: Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS*. SEMED, 2011.

_____. Decreto nº. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, que publicou a consolidação da Lei Complementar nº. 19, de 15 de julho de 1998, institui o Plano de Carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

_____. *Edital n. 2/2208*. Processo de Seleção de Profissionais da educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral. Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008.

_____. *Decreto Municipal n. 10.271*, de 22 de novembro de 2007. Institui o índice de desenvolvimento da educação básica da rede municipal de ensino (IDER). SEMED-CG, 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: *Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária*, n. 2, p.7-13, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação & sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Políticas especiais no ensino fundamental. In: *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. FONTOURA, Helena Amaral da (org). Rio de Janeiro: *ANPED Nacional*. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

CASSAN, Elaine Regina. *O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?* Desvelando um caminhar. Campinas, SP, 2004.

CASTRO, Adriana. *A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CENPEC. Educação Integral. São Paulo: *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2006.

_____. *Tendências para a Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

COELHO, Lígia Martha Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, abr./jun., p. 121-128, 1996.

COELHO, Lígia Martha Costa. História (s) da educação integral. *Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *Reunião anual da ANPEd*, v. 30, 2007.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Mercado de letras, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2005, vol.35, n.124, pp. 11-32. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>>. Acesso em: 27 set. 2014.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Autores Associados, 1987.

_____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Aprender bem/mal*. Campinas: SP. Autores Associados, 2008.

_____. *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DRAIBE, Sonia Miriam. *O welfare state no Brasil: características e perspectivas*. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1993. Disponível em: <<https://sociologiajuridica.files.wordpress.com/2011/10/o-welfare-state-no-brasil-caracterc3adsticas-e-perspectivas-sonia-draibe.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ENGUITA, Mariano Fernández. Os Desiguais resultados das políticas igualitárias. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 1997. [Conferência de abertura da XIX Reunião Anual da ANPED]

ENGUITA, Mariano Fernández *et al.* *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FRAURE, Edgar *et al.* *Apprendre à être*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, 1972.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em Tempo Integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* Londrina, 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERRETTI, Celso João *et al.* Escola pública em tempo integral: O Profic na rede estadual em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 76, fev. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e administrativa*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski ; REAL, Giselle Cristina Martins. *O contexto, as políticas educacionais e o Ideb*. In: FREITAS, Dirce.Nei.Teixeira.de; REAL, Giselle.Cristina.Martins; BARUFFI, Alaíde.Maria.Zabloski. (Org.). Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais. 1ed.Dourados: Editora da UFGD, , v. 1, p. 207-230, 2011.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2013.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-38, 2010.

GERMANI, Bernadete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. Curitiba, 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação & Sociedade [online]*, v. 20, n. 67, p. 70-111, 1999.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio*, v. 13, n. 48, 2005.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação*. Campinas, 2009.165 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec Nova série*, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. V. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1990.

INEP. 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. *Educação Integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?* Florianópolis, 2013. (Trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Integral), Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Revista Práxis Educativa*, v. 8, n. 1, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível*. , Brasília, DF, 2004. 106 f. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, 2004.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 112-132, 2002.

_____. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. *Associação Nacional de Pesquisa em Educação*. ANPED, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*. Brasília, vol. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

MEC; UNESCO. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, 2007.

MENEZES, Janaína Specht Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP&A/Faperj, p. 69-87, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

NAZARI, Ana Clara Gomes. *Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades*. Uberlândia, 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de educação, tempos de formação*, p. 237-263, 2002.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. São Paulo, 2006. Tese de pós-doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PAIVA, Vanilda. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). *A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares*. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

PARO, Vitor Henrique. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, 1988.

PORTO, Silvia Marta. *Eqüidade na distribuição geográfica dos recursos em saúde: uma contribuição para o caso brasileiro*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro. Ensp/Fiocruz. 1997

REY, Gonzáles. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Bloch Editores, 1986.

RUS PEREZ, José Roberto. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, Mirian J. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. v. 1. p. 139-145.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. *Revista Educação & Sociedade*, p. 833-850, 2010.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Autores Associados, 1995.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ). Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013.

SILVA, Flávia Osório da. *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006- 2010)*. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora, 2007.

SOARES, José Francisco. *IDEB na Lei?* Simon's site, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sites/simon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: solução ou problema*. CEP, v. 70, p. 900, 2005.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo–Americana*. Campinas, 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA, Vicente Neto (org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: URGs, 1999.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 1ª. ed. – Brasília, 2007.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. *La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”*. *Educación & Sociedad*, Campinas, v.32, n. 117, out.-dez. 2011.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. *Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade*. Uberaba, MG, 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Coleção Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa, 1993.