

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA

DA ASSISTÊNCIA À RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL, O
CURRÍCULO INTEGRADO E A CULTURA CORPORAL EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO

GOIÂNIA-GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Fernando Medeiros Mendonça

Título do trabalho: Da assistência à resistência: a Educação Integral, o Currículo Integrado e a Cultura Corporal em escolas da Rede Municipal de Goiânia-Go

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 09 / 07 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA

DA ASSISTÊNCIA À RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL, O
CURRÍCULO INTEGRADO E A CULTURA CORPORAL EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino na
Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa
Aplicada à Educação da Universidade Federal de
Goiás, para obtenção do título de Mestre em
Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação
Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-
metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Dra. ANEGLEYCE TEODORO
RODRIGUES

GOIÂNIA-GO
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendonça, Fernando Medeiros

DA ASSISTÊNCIA À RESISTÊNCIA: [manuscrito] : A EDUCAÇÃO INTEGRAL, O CURRÍCULO INTEGRADO E A CULTURA CORPORAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO / Fernando Medeiros Mendonça. - 2019.

CCXX, 220 f.: il.

Orientador: Prof. Anegleyce Teodoro Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2019.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Currículo Integrado. 4. Cultura Corporal. I. Rodrigues, Anegleyce Teodoro, orient. II. Título.

CDU 373.3



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos treze dias do mês de junho de 2019, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada ***CURRÍCULO INTEGRADO E CULTURA CORPORAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO*** do mestrando **Fernando Medeiros Mendonça**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 068/PPGEEB/2019 de 11 de junho de 2019), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

A banca indicou a mudança do título da dissertação para: "Na assistência à resistência: a Educação Integral e currículo integrado e a cultura corporal em escolas da Rede municipal de Goiânia - GO"

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 13 de junho de 2019.

Anegleyce Teodoro Rodrigues

Profa. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Nivaldo Antonio Nogueira David

Prof. Dr. Nivaldo Antonio Nogueira David (FEFD/UFG) – Membro externo

Sandra Valeria Limonta Rosa

Profa. Dra. Sandra Valeria Limonta Rosa (FE/PPGE/UFG) – Membro externo

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Prof. Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva (FEFD/UFG) – Membro externo

AGRADECIMENTOS

Por primeiramente à Bruna, minha companheira de vida, que mesmo diante de todas as dificuldades cotidianas, ao seu modo, encontrou forças e formas para me motivar, auxiliar, orientar e me acolher. Sua compreensão nos momentos de insegurança, frustração e medo foram determinantes.

Agradeço a minha família, em especial a meu pai e minha mãe, por sempre ter me oferecido condições, ambiente e incentivo para o estudo. Agradeço também pela compreensão e respeito em relação às minhas escolhas e ausências.

Agradeço também a meus amigos “cefetianos” e agregados de longa data, em especial ao Marcelo pela revisão e comentários sobre o trabalho. Agradeço ainda a meus amigos “pibidianos” que foram e são fundamentais no meu amadurecimento acadêmico, profissional, militante e pessoal.

Agradeço ao “Coletivo Autonomia” formado pelas camaradas de mestrado Raquel, Renata e Ana Paula e pelo camarada Jean. Compartilhar a experiência, as dúvidas, os anseios e as conquistas das disciplinas e do processo de pesquisa foi essencial e motivador.

Agradeço também ao CEPAE por ser um local de trabalho inspirador e repleto de desafios que me motivam a manter meu compromisso político com competência técnica. Agradeço, em especial, aos colegas do Departamento de Educação Física pela compreensão e apoio.

Agradeço a minha orientadora Anegleyce que mesmo cheia de tarefas e atribuições conseguiu ser disponível para ajudar e orientar nas dúvidas e nos caminhos da pesquisa com seu conhecimento e experiência. Foi também uma amiga que soube ouvir e acolher quando as dificuldades batiam na porta. Suas contribuições certamente enriqueceram o trabalho.

Agradeço também a banca de qualificação e defesa pela disponibilidade e pelas considerações e críticas que me deram oportunidade de polir e enriquecer esta dissertação.

Agradeço ainda a Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) pelo apoio financeiro.

Agradeço também a todos os companheiros de luta que diante de todo o cenário de retrocessos ousam resistir e lutar por um mundo justo.

RESUMO

A presente pesquisa buscou identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades da cultura corporal num currículo integrado no contexto de escolas de tempo integral tendo como base empírica uma escola de cada Regional da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RMEG). O problema do currículo na educação integral emerge do contexto de expansão de políticas públicas de ampliação da jornada escolar que culmina na sua efetivação como política de Estado, por meio do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, formando um projeto hegemônico de educação em tempo integral. A pesquisa teve como fundamento científico-metodológico a concepção crítico-dialética. As técnicas de pesquisa compreenderam a revisão bibliográfica sobre a educação integral nas bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação com sede na cidade de Goiânia (GO) da UFG e PUC-GO, a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da infância e da Adolescência (PPPa) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) e das leis, decretos e portarias federais que tratam do tema. Além disso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores de 5 escolas da RMEG. Os resultados da investigação indicam que mesmo diante do projeto hegemônico de educação em tempo integral vigente no país, que flexibiliza tempos e espaços escolares, as condições para o exercício de uma proposta de educação integral em tempo integral de resistência estão dadas. Tais condições passam por uma reformulação da organização do trabalho pedagógico que articule: os princípios do currículo integrado; o reconhecimento da cultura corporal enquanto linguagem e conhecimento; a ampliação da formação continuada; a mobilização do trabalho coletivo e a conquista de melhores condições materiais e não-materiais para o trabalho docente. Identificou-se, ainda, que apesar de não estar quantitativamente ampliada, a cultura corporal é demandada pelos professores. Enquanto produto educacional da pesquisa, desenvolveu-se um curso/oficina de formação que tratou dos conceitos centrais da educação integral hegemônica e de resistência, bem como elaborou-se uma plataforma digital de curso de formação mais abrangente e centrada nas demandas dos professores da RMEG que aborda, além da visão geral do contexto e dos conceitos da educação integral, o compartilhamento e análise de experiências e os processos didáticos relativos às possibilidades de um currículo integrado.

Palavras-chave: Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Currículo Integrado; Cultura Corporal.

ABSTRACT

The present research sought to identify and analyze the fundamentals, meaning and possibilities of body culture in an integrated curriculum in the context of full-time schools, having as an empirical basis one school of each Regional of the Municipal Education Network of Goiânia (RMEG). The problem of the curriculum in integral education emerges from the context of expansion of public policies to extend the school day that culminates in its implementation as a State policy, through the National Education Plan of 2014-2024, forming a hegemonic project of full-time integral education. The research had as its scientific-methodological basis the critical-dialectic conception. The research techniques included the bibliographic review on integral education in the digital libraries of the postgraduate programs based in the city of Goiânia (GO), UFG and PUC-GO, the documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the schools, the Political-Pedagogical Proposal for the Fundamental Education of Children and Adolescents (PPPa) of the Municipal Secretariat of Education and Sport (SME) and the federal laws, decrees and ordinances that deal with this topic. In addition, semi-structured interviews were conducted with 20 teachers from 5 RMEG schools. The research results indicate that even in the face of the hegemonic project of full-time integral education in force in the country, which makes school time and space flexible, the conditions for the exercise of a full-time integral education proposal of resistance are given. These conditions go through a reformulation of the organization of the pedagogical work that articulates: the principles of the integrated curriculum; the recognition of body culture as language and knowledge; the expansion of continuing education; the mobilization of collective work and the achievement of better material and non-material conditions for teaching work. It was also identified that although it is not quantitatively enlarged, the body culture is demanded by the teachers. As an educational product of the research, a training course / workshop was developed that dealt with the central concepts of integral hegemonic education and resistance integral education, as well as elaborated a digital platform for a more comprehensive training course focused on the demands of RMEG teachers which addresses, in addition to an overview of the context and concepts of integral education, the sharing and analysis of experiences and didactic processes related to the possibilities of an integrated curriculum.

Keywords: Integral Education; Full-time school; Integrated Curriculum; Body Culture.

RESÚMEN

La presente investigación buscó identificar y analizar los fundamentos, el significado y las posibilidades de la cultura corporal en un currículo integrado en el contexto de las escuelas de tiempo completo, sobre la base empírica de una Escuela Regional de la Red de Educación Municipal de Goiânia (RMEG). El problema del currículo en educación integral surge del contexto de la expansión de las políticas públicas para extender la jornada escolar que culmina en su implementación como política estatal, a través del Plan Nacional de Educación 2014-2024, que conforma un proyecto hegemónico de educación en el tiempo integral. La investigación se basó en la dialéctica crítico-científico-metodológica. Las técnicas de investigación incluyeron la revisión bibliográfica sobre educación integral en las bibliotecas digitales de los programas de posgrado en la ciudad de Goiânia (GO), UFG y PUC-GO, el análisis documental de los Proyectos político-pedagógicos (PPP) de las escuelas, la Propuesta Político-Pedagógica para la Educación Fundamental de Niños y Adolescentes (PPPa) de la Secretaría Municipal de Educación y Deporte (SME) y las leyes federales, decretos y ordenanzas que abordan este tema. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 20 maestros de 5 escuelas RMEG. Los resultados de la investigación indican que incluso en el marco del proyecto hegemónico de educación a tiempo completo en vigor en el país, que hace que el tiempo y el espacio escolar sean flexibles, se dan las condiciones para el ejercicio de una propuesta de resistencia integral de educación a tiempo completo. Estas condiciones pasan por una reformulación de la organización del trabajo pedagógico que articula: los principios del currículo integrado; el reconocimiento de la cultura corporal como lenguaje y conocimiento; la expansión de la educación continua; la movilización del trabajo colectivo y el logro de mejores condiciones materiales y no materiales para el trabajo de enseñanza. También se identificó que, aunque no está ampliada cuantitativamente, los profesores exigen la cultura del cuerpo. Como producto educativo de la investigación, se desarrolló un curso / taller de capacitación que abordó los conceptos centrales de la educación y resistencia hegemónica integral, y también elaboró una plataforma digital para un curso de capacitación más integral centrado en las demandas de los docentes de RMEG que aborda, además de una visión general del contexto y los conceptos de educación integral, el intercambio y análisis de experiencias y procesos didácticos relacionados con las posibilidades de un currículo integrado.

Palabras clave: Educación Integral; Escuela de tiempo completo; Plan de estudios integrado; Cultura del cuerpo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Elementos que justificam a Cultura Corporal na ETI para os professores	158
Gráfico 2 - Concepção dos professores sobre o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral da RMEG	159
Gráfico 3 - Limites e dificuldade da ETI da RMEG de acordo com os professores	161
Gráfico 4 - Possibilidades e Avanços da ETI para os professores.....	163
Gráfico 5 - Crescimento percentual de escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral no Brasil, em Goiás e em Goiânia (GO)	171
Gráfico 6 - Crescimento percentual de matrículas na rede pública em tempo integral na educação básica no Brasil, em Goiás e em Goiânia.....	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página Inicial da Plataforma Digital	217
Figura 2 - Conteúdos da Unidade 1.....	217
Figura 3 - Conteúdos da Unidade 2.....	218
Figura 4 - Conteúdos da Unidade 3.....	218
Figura 5 - Conteúdos da Unidade de Avaliação do Curso	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama geral das produções da pós-graduação da cidade de Goiânia	80
Quadro 2 - Organização do Planejamento Coletivo Diário da escola 2	120
Quadro 3 - Organização do Planejamento Semanal da escola 3	125
Quadro 4 - Organização do Planejamento Mensal da escola 3	125
Quadro 5 - Organização do Planejamento Coletivo Diário da escola 4	129
Quadro 6 - Temas mencionados pelos professores para curso de formação	165

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC – Centro de Atenção Integrada à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Integral

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

CFDH – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

CIAR – Centro Integrado de Aprendizado em Rede

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNPQ – Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

ETI – Escola de Tempo Integral

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PAFIE – Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PEMATI – Programa de Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPA – Proposta Político-Pedagógica para a Infância e Adolescência da RMEG

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RMEG – Rede Municipal de Ensino de Goiânia

RMP – Rede Municipal de Palmas

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Goiás

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Palmas

SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica

SIGAA – Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas

SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esporte

UFG – Universidade Federal de Goiás

Sumário

Introdução	18
CAPÍTULO I - Educação Integral na Escola de Tempo Integral: fundamentos e concepções em disputa	31
1.1 Um caminho de análise dos fundamentos da educação integral	31
1.2 Educação Integral em John Dewey	32
1.3 Educação Integral em Anísio Teixeira	37
1.4 Formação Omnilateral em Marx e a Escola Unitária de Gramsci	41
1.5 Hegemonia e Educação em Tempo Integral no Brasil	47
1.5.1. A educação integral no Brasil: panorama histórico-político	49
1.5.2. Os marcos legais da educação integral brasileira	53
1.6 Educação Integral Politécnica: da realidade à possibilidade em disputa	68
1.7 Cultura Corporal na perspectiva da Omnilateralidade	72
Capítulo 2 – Educação Integral e Escola de Tempo Integral na produção acadêmica da UFG e da PUC-GO	78
2.1 Histórico, metodologia e contexto das produções	79
2.2 Educação em Tempo Integral enquanto política pública	83
2.3 Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Tempo Integral	87
2.4 Condições de trabalho e Formação	90
Capítulo 3 – Realidade e Possibilidade: Educação integral nas ETIS da RMEG	94
3.1 A Proposta Político-Pedagógica para Infância e Adolescência da RMEG	94
3.2 A concepção dos coletivos escolares: o que dizem os PPPs	111
3.2.1 O PPP da escola da CRE Central	113
3.2.2 O PPP da escola da CRE Maria Helena Batista Bretas	116
3.2.3 O PPP da escola da CRE Maria Thomé Neto	121

3.2.4 O PPP da escola da CRE Brasil Di Ramos Caiado	126
3.2.5 O PPP da escola da CRE Jarbas Jayme	130
3.2.6 Reflexões sobre o PPP das escolas	133
3.3 Concepções dos sujeitos do “chão da escola”	140
3.3.1 Características da ETI da RMEG	140
3.3.2 Concepções sobre Educação Integral	147
3.3.3 Cultura Corporal na ETI	156
3.3.4 As contradições da Educação Integral na ETI	159
3.3.5 A construção de uma ação educacional	165
Capítulo 4 – O Produto Educacional: formando professores integrais	168
4.1 Oficina SEPEF: elementos essenciais de um projeto de educação integral em tempo integral de resistência	168
4.2 A elaboração de plataforma digital como suporte para Curso de Formação Continuada: projetando a qualificação docente.....	177
Considerações Finais	181
Referências	194
Apêndice A - Roteiro de entrevista com a Gestão (direção e coordenação) da escola.....	202
Apêndice B - Roteiro de entrevista com os Professores do Ciclo da escola...	204
Apêndice C - Roteiro de entrevista com os Professores de educação física da escola.....	206
Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	208
Apêndice E - Termo de anuência.....	210
Apêndice F - Termo de compromisso.....	211
Anexo 1 – Parecer Consubstanciado Final do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG	212
Anexo 2 – Imagens Ilustrativas da Plataforma Digital.....	217

INTRODUÇÃO

A realidade vivenciada e investigada, por mais de 2 anos, em uma escola de tempo integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RMEG) por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), despertou em mim diversas inquietações profissionais. Na realidade escolar diária foi possível identificar os desafios, as dificuldades, os limites, as posturas, os anseios e as possibilidades dos sujeitos que constroem a realidade da escola.

Parte dessas inquietações, influenciadas pela área de formação em Educação Física, transformaram-se em objeto de pesquisa monográfica, realizada entre 2015 e 2016, que analisou o sentido da cultura corporal na escola de tempo integral tendo como base empírica uma escola da RMEG. Essa pesquisa apontou que estamos em um contexto de políticas públicas de expansão da educação em tempo integral, via programas federais como o Programa Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME), bem como via programas específicos das redes municipais e estaduais de ensino. As campanhas de prefeitos, governadores e presidentes¹ tem colocado a educação em tempo integral cada vez mais na ordem do dia, especialmente na última década, o que expressa que esse é um anseio popular, uma necessidade social imediata.

O contexto de expansão da política de ampliação da jornada escolar ganha força com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que, sancionado em 25 de junho de 2014 pela lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), institui uma meta específica para esse tema: a meta 6 do documento visa "oferecer educação em

¹ Na última eleição presidencial, metade dos candidatos tinha esse tema em seus planos de governo: Álvaro Dias (PODE) falava em universalizar o ensino integral até 2022; Ciro Gomes (PDT) em implantar creches e escolas de ensino médio profissionalizantes em tempo integral; Fernando Haddad (PT) em ampliar a oferta de educação em tempo integral; Guilherme Boulos (PSOL) em criar creches em tempo integral para mães que trabalham e estudam; Joao Goulart Filho (PPL) em educação integral em tempo integral em todas as escolas, nos moldes dos CIEPS de Brizola no RJ; e Marina Silva (REDE) em creche em tempo integral. Cabo Daciolo (PATRI), Geraldo Alckmin (PSDB), Henrique Meirelles (MDB), Jair Bolsonaro (PSL), João Amoedo (NOVO) e Vera Lucia (PSTU) não mencionaram o tema. Apesar do candidato eleito ser um dos que ignoraram a educação em tempo integral na campanha, é cedo para avaliar se esta tendência à expansão vai se reverter.

tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p). Essa meta, que aparenta ser bem arrojada, mostra interesse em atender a demanda social por atendimento em tempo integral ao mesmo tempo em que esconde a concepção de educação em tempo integral que, em linhas gerais, limita-se a uma ampliação da jornada escolar para sete horas diárias ou mais.

O tempo estendido pela ampliação da jornada escolar é empregado em atividades culturais diversas (MENDONÇA, 2016). No geral, a forma como estas atividades estão estruturadas ressalta o caráter assistencialista da atual escola pública, mas guarda também, no âmbito da resistência, projetos e atividades que ampliam a formação cultural dos estudantes e convergem para a efetivação de um currículo integrado, se colocando como uma possibilidade no âmbito da educação formal (MENDONÇA, 2016).

Currículo integrado é aquele em que todas as atividades previstas, planejadas e executadas na/pela escola se apresentam de forma relacional, ressaltando a unidade entre os diversos saberes e disciplinas, tendo como eixos a ciência e a cultura e como concepção de educação uma perspectiva omnilateral e politécnica (LIMONTA, 2014). Nessa compreensão, as atividades teriam um trato pluridisciplinar, “[...] em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade” (LIMONTA, 2014, p. 129). Tal currículo é elemento importante para se compreender o objetivo de uma instituição social (a escola) que possui um processo de constituição histórica relacionado com as necessidades sociais e econômicas da estrutura societal do capital, como mostra Saviani (2013).

Grande parte das atividades que preenchem o currículo, o tempo e o espaço da ETI envolvem a cultura corporal, uma vez que a maior parte das experiências de jornada escolar ampliada pelo Brasil, com base numa pesquisa nacional encomendada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010), apresenta atividades de esporte, dança e capoeira. A essas atividades são atribuídos diversos sentidos, seja de lazer, socialização, descanso, atividade propedêutica ou mesmo como um conhecimento a ser apropriado, alinhando-se, nesse último sentido, à função clássica da escola. Entretanto, o sentido que alinha as

atividades relativas à cultura corporal e à função clássica da escola é o que menos se efetiva, sendo dominante um misto sem coesão dos demais sentidos a depender do professor, do momento da rotina escolar, do espaço em que ocorre, entre outros aspectos (MENDONÇA, 2016).

A partir desses estudos e experiências anteriores no contexto da escola de tempo integral foi possível identificar que o currículo integrado é um dos avanços do projeto de educação da RMEG e que sua concepção pressupõe o trato da cultura corporal enquanto conhecimento. Entretanto, seu recente processo de implementação suscitou algumas questões que se converteram nos seguintes problemas de pesquisa: Quais os limites e possibilidades de efetivação do currículo integrado no contexto da escola municipal de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Como a cultura corporal é trabalhada nesse contexto? Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os fundamentos, o sentido e as possibilidades da cultura corporal num currículo integrado, no contexto de ETIs, tendo como base empírica escolas da RMEG.

Daí formularam-se dois pressupostos: a primeira entende que currículo integrado é o conceito central de um projeto de educação integral de resistência, uma vez que ele é o conceito que determina a organização do trabalho pedagógico e que têm como princípio a formação omnilateral de sujeitos dentro dos limites da atual forma histórica de escola. Os desafios para a concretização de um currículo integrado passariam pelas desigualdades sociais e econômicas que circundam a escola, resultando em dificuldades estruturais e ausência de amparo familiar e estatal e o dualismo filosófico que se estabelece no âmbito social – configurado na compreensão segregada entre teoria e prática, corpo e mente, atividade intelectual e manual – a partir das relações de produção da sociedade capitalista. Já as possibilidades passariam necessariamente pela mobilização e conscientização política e técnica dos sujeitos que constroem a escola, criando sustentação para a elaboração de uma organização do trabalho pedagógico que favoreça a percepção das conexões e continuidades entre os conteúdos e a vida social, bem como a apropriação da ciência e da cultura por parte dos estudantes e professores.

A segunda compreende que a cultura corporal teria uma dimensão quantitativa ampliada no contexto da educação integral em função de dois aspectos contraditórios entre si: primeiro, por ser compreendida como um momento de fruição/lazer/descompromisso – necessário em função da ampliação do tempo de permanência na escola – em oposição às demais atividades escolares, vistas como de preparação/estudo/seriedade; segundo, por ter como objeto conteúdos que retomam e reforçam a cultura corporal enquanto elemento de uma atividade integral/omnilateral na escola, alinhando-se teoricamente com a compreensão de educação integral que busca a superação dos dualismos da escola tradicional/nova/tecnicista/parcial.

O método de investigação utilizado na pesquisa aproxima-se da concepção crítico-dialética de ciência (GAMBOA, 2012). Essa concepção fundamenta-se num método de análise da realidade centrado em categorias dialéticas que compreendem o mundo em permanente movimento, transição, transformação. Kosik (1976, p. 43) elucida que a realidade na concepção dialética é “um todo estruturado que se desenvolve e se cria”. Isso significa que o conhecimento sobre essa realidade dialética, ou a concreticidade, não busca descobrir ou desvelar um conceito pronto e acabado, “encontrado de uma vez por todas”, mas sim um conceito que expresse as conexões internas e externas entre a parte e o todo, e que, portanto, está em constante movimento, criando-se a si mesmo na interação das partes. Nesse sentido, na concepção dialética de mundo, a verdade está nas transições, nas relações (LEFEBVRE, 1991), nas leis de transformação dos fenômenos (KOSIK, 1976), no movimento.

Nesse processo de busca das relações capta-se a unidade concreta, dada pela ligação objetiva de todos os aspectos, forças, tendências e também a diversidade concreta, dada pela imanente diferença desses aspectos, forças e tendências (LEFEBVRE, 1991, p. 117). A investigação passa então pelo movimento do todo para as partes, representado pela diversidade concreta, e das partes para o todo, representado pela unidade concreta. Na atual pesquisa, o ponto de partida é o todo aparente do projeto hegemônico de educação em tempo integral que será analisado em busca da diversidade concreta dos elementos que o compõem e sintetizado na tentativa de captar a ligação concreta desses elementos, a unidade concreta.

Ao pensar o papel da filosofia, Gramsci ressalta que esta só se torna histórica e ganha vida se mantiver contato com os “simples”, se sair dos elementos intelectualistas individuais (GRAMSCI, 1978, p. 18). Se para Gramsci a filosofia representa esse processo de reflexão sobre a realidade, não cabe à pesquisa educacional que tem como lócus a escola traçar o caminho do avanço intelectualista que não considera as possibilidades dos sujeitos que constroem essa realidade, essa instituição. O caminho de formação de uma nova cultura e moral, de uma nova hegemonia no campo escolar, e, neste caso, no campo da educação integral em tempo integral, precisa estar necessariamente imbricado com as possibilidades concretas dos protagonistas escolares, os professores, os servidores e alunos.

Segundo Gramsci (1978, p. 47, grifo do autor):

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade.

Esta concepção da relação entre realidade e possibilidade é um pressuposto essencial no desenvolvimento desta pesquisa. Objetivamente isso implica que mesmo que haja um projeto hegemônico de educação em tempo integral, há uma possibilidade de existência de um projeto de educação em tempo integral que caminhe na formação de uma nova hegemonia, que coadune com os fundamentos da educação omnilateral e politécnica e aponte para a emancipação do sujeito social através do ensino-aprendizado-desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, socializando o conhecimento mais elaborado e produzindo uma cultura escolar. As condições objetivas para que isto aconteça estão dadas e este trabalho busca “conhecê-las” para saber “utilizá-las”, haja vista querermos utilizá-las nesse sentido. Existe, portanto, um elemento teleológico evidente neste trabalho que almeja a construção de um

projeto histórico que nos aponte para uma sociedade sem desigualdades educativas e sociais.

Atento a isso, esta pesquisa buscou traçar um caminho metodológico que não nega a abstração ou o aprofundamento teórico, mas sempre o fazem buscando dar respostas práticas ao ambiente escolar, destacando o caráter de práxis na dialética marxista. Os instrumentos adotados buscam aproximar-se da realidade num movimento de idas e vindas entre a parte e o todo, a particularidade e a totalidade, a realidade e a possibilidade, o específico e o geral. Nesse movimento de aproximação do objeto busca-se a relação da prática e da teoria enquanto momentos de um mesmo processo, sempre permeado de reflexão ou “uma unidade conceitual: a “práxis humana”, na qual toda teoria constitui a racionalização de uma prática e toda prática o desenvolvimento concreto de uma teoria” (GAMBOA, 2012, p. 134). Gramsci (1978, p. 51) complementaria essa relação teoria e prática dizendo que a “identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional”. Ampliando essa relação Kosik (1976, p.202-205) apresenta seu conceito de práxis:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente-, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade [...] A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana.

Enquanto seres ontocriativos criamos não apenas instrumentos, estruturas e objetos materiais, mas também conceitos, abstrações, signos, linguagens e demais instrumentos imateriais que igualmente modificam e passam a fazer a história, a constituir a realidade humano-social e, em consequência, também a realidade não-humana, da natureza. Essa reflexão é importante para se compreender que a reformulação de um conceito – quando mantém a conexão com o “simples” e acontece num processo coletivo de

construção e socialização do conhecimento – também pode ser considerado práxis.

Nesse contexto é preciso desmistificar a petrificação dos conceitos, pois “[...] os conceitos do pensamento dialético se referem às transições, às passagens (por exemplo, de um modo de produção a outro, de uma estrutura a outra), que tendem a ser excluídas da inteligibilidade definida pela estabilidade” (LEFEBVRE, 1991, p. 36). No caso específico, portanto, educação integral, escola de tempo integral, educação politécnica, omnilateralidade, jornada escolar ampliada, educação integrada, cultura corporal, corporalidade, currículo integrado, entre outros, são conceitos situados no contexto e na história, e em constante metamorfose, de acordo com a práxis que cada um engendra.

O conhecimento dialético é, para Kosik (1976, p. 42):

[...] um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva.

Conhecer o objeto na dialética compreende, portanto, elucidar as conexões entre os conceitos analisados, decompostos. Estes aparentemente mostram-se de forma abstrata, isolada, descrita por elementos quantitativos e estáticos, unilaterais. Quanto tempo de permanência na escola, qual o número de atividades oferecidas, número de horas de planejamento, número de escolas que o professor atua, quantidade e diversidade de variações metodológicas, número de espaços educativos, número de escolas no país, número de matrículas, média de notas no IDEB, etc., as formas de quantificação são infinitas, e ao mesmo tempo que usadas para petrificar a representação e justificar um projeto hegemônico de educação em tempo integral, podem ser método para identificar o conceito, a crise, o salto qualitativo, a possibilidade de uma educação integral politécnica, omnilateral.

Kosik (1976, p. 14-15) destaca a distinção entre representação e conceito, dada como a “cisão do único”, como “o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. Compreender essa “coisa em si” significa “conhecer-lhe a estrutura”. Nesse processo do conhecimento a correlação dialética apontada por Kosik (1976) entre quantidade e qualidade, é enunciada como uma das leis da

dialética por Lefebvre (1991, p. 212): “Temos aqui a lei, de primordial importância, da transformação da quantidade em qualidade. O devir concreto jamais avança com passo regular. Atravessa “crises” (psicológicas, biológicas, sociais). Processa-se por saltos”. Ou seja, em alguma medida esse avanço quantitativo de elementos expostos deverá revelar uma nova qualidade, que explica, em nível superior, o nexo das quantidades, suas contradições, desvelando seu movimento em sua aparente estabilidade. Lefebvre (1991, p. 215) arremata ainda que “a quantidade, portanto, tem uma importância prática primordial. Consiste na mediação através da qual se ataca a qualidade a fim de modificá-la”.

A pesquisa busca o conceito, as qualidades do objeto, através da análise e obtenção do máximo de elementos quantitativos possíveis, tendo essa relação como caminho. Isso porque:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1978, p. 50)

Ao abordar essa relação, Gramsci (1978) destaca ainda que a dialética (o nexo dialético) quantidade-qualidade é idêntica àquela da necessidade-liberdade. Com isso ele permite o entendimento de que o caminho para a liberdade, para o avanço social rumo a uma condição sócio-histórica que permita a liberdade, passa necessariamente pelo atendimento das necessidades, sejam elas imediatas ou elaboradas. Mas o que seriam necessidade e liberdade?

Gramsci e Kosik novamente nos ajudam a entender esses conceitos e a trazê-los para a práxis da pesquisa:

Revela-se, assim, que o conceito de "necessidade" histórica está estreitamente ligado ao de "regularidade" e de "racionalidade". A "necessidade", no sentido "especulativo abstrato" e no sentido "histórico concreto": *existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante*, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como as "crenças populares" (GRAMSCI, 1978, p. 122, *grifo nosso*)

[O trabalho] não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana. A liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo independente em face do trabalho; surge do trabalho como de um pressuposto necessário (KOSIK, 1976, p. 188)

Necessidade no âmbito do objeto da pesquisa e enquanto “premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens tenha se tornado operante” é a convicção popular que mobiliza a sociedade em torno da função da escola, como instituição que protege, alimenta e educa os filhos para a vida cotidiana enquanto os pais (responsáveis) trabalham. É, portanto, a necessidade, o conhecimento (unilateral, mistificado, senso-comum) que opera na consciência coletiva para o agir cotidiano, utilitário. É, em geral, o elemento que mobiliza a atividade vital humana na concepção dialética, o trabalho. Acontece que o trabalho, mesmo utilitário, sem abandonar a esfera da necessidade, pode superá-la, criando “nela os reais pressupostos da liberdade humana”. A superação na dialética não abandona o elemento superado, mas o incorpora, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção (GRAMSCI, 1978, p. 31).

Criar novos pressupostos naquilo do qual se é dependente é uma ação de liberdade, de independência, ainda que momentânea, situada. Na lógica dialética, ser dependente e expressar independência não é uma incoerência, é o *modus operandi* da realidade mesma. Na totalidade da nossa pesquisa a liberdade é a ação, a consciência coletiva tornada operante, que, a partir de algumas mediações, amplia a necessidade de proteção, alimentação e educação para além daquilo que exige a vida cotidiana. É a ação que demanda da escola o como viver diferente, como trabalhar conceitos elaborados a partir do senso comum, como construir uma nova sociedade sobre a base desta.

A apresentação desses pressupostos tem o objetivo de situar a pesquisa, justificar e qualificar o caminho metodológico. O materialismo histórico-dialético indica que o objeto é que demanda a metodologia, mas a condição objetiva do sujeito pesquisador (capacidade de trabalho) e da pesquisa (prazo) também é determinante. Dessa forma abordou-se o problema em questão por meio de uma pesquisa que tem como objeto a cultura corporal no currículo integrado de escolas de tempo integral e como universo as escolas de tempo integral da RMEG. O delineamento da pesquisa buscou dados a partir das técnicas de

investigação: da revisão bibliográfica acerca dos conceitos e categorias que tangenciaram o objeto de estudo nas bibliotecas digitais da UFG e da PUC-GO; da análise de documentos escolares (PPPs) e de documentos oficiais da esfera municipal (proposta político-pedagógica da RMEG); da entrevista semiestruturada com os sujeitos das escolas, compreendendo professores na função de direção, coordenação, professor de Educação Física e professor Pedagogo/generalista.

Os critérios de seleção da amostra das escolas envolveram a capacidade de trabalho do pesquisador nos limites de tempo da pesquisa, a regionalidade e a disponibilidade das escolas listadas pela SME de Goiânia como possíveis de receber a pesquisa. Do universo das ETIs da RMEG selecionamos uma de cada regional do município, totalizando cinco escolas.

A seleção dos sujeitos se deu primeiramente pela função que ocupam e sua relação com o objeto e depois pela disponibilidade das pessoas e indicação da escola, no caso dos coordenadores, professores de Educação Física e Pedagogos, quando havia mais de um na escola. Para manter o compromisso ético, os nomes dos sujeitos foram preservados, bem como da instituição escolar, adotando a nomenclatura D1 a D5 para diretores, C1 a C5 para coordenadores pedagógicos, PEF1 a PEF5 para professores de Educação Física e PC1 a PC5 para professores pedagogos/generalistas, totalizando 20 sujeitos².

Os instrumentos de análise dos dados compreenderam um roteiro de análise dos documentos e de seleção de teses e dissertações nos meios digitais.

A metodologia de análise das entrevistas e da revisão de teses e dissertações se fundamentou na elaboração de categorias e núcleos teóricos que formam o marco interpretativo dos resultados (GAMBOA, 2012, p. 116). Assim, os dados foram interpretados em categorias que permitiram perceber suas conexões com relações sociais mais amplas e com a trajetória histórica da constituição das informações extraídas da realidade.

² Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG pelo Parecer Consubstanciado número 2.677.522 em 26 de maio de 2018.

O capítulo I, intitulado “Educação Integral e Escola de Tempo Integral: fundamentos e concepções em disputa”, busca apresentar o objeto a partir das elaborações teóricas expressas na literatura de referência e na legislação para então formular o conceito de projeto hegemônico de educação em tempo integral e educação integral politécnica. Nesse capítulo, a análise do objeto passa pela concepção de educação integral nos liberais John Dewey e Anísio Teixeira, autores centrais para entender a concepção vigente de educação em tempo integral, considerando o fato das experiências recentes terem inspiração conceitual nas experiências elaboradas e desenvolvidas por Anísio Teixeira. Depois um contraponto é feito com a concepção de Marx e Gramsci, que pensam esse mesmo tema através do conceito de formação omnilateral, práxis e escola unitária.

Ao analisar essa discussão, parte-se para aproximação com o objeto a partir do caminho legislativo e de sua relação com o Estado, apoiando-se novamente nos conceitos de Gramsci, especialmente o de hegemonia, dando forma à concepção hegemônica de educação em tempo integral.

Em seguida, no intuito de caminhar da realidade à possibilidade, apresenta-se uma experiência de educação em tempo integral de inspiração marxista, com a educação integral politécnica ocorrida em Ariquemes, Rondônia. Inserindo a cultura corporal nessa discussão, discute-se seu trato na perspectiva da omnilateralidade buscando referência na obra conhecida como Coletivo de Autores (SOARES *et al*, 2012).

No capítulo 2, intitulado “Educação Integral e Escola de Tempo Integral na produção acadêmica da UFG e da PUC-GO”, iniciam-se as aproximações empíricas ao objeto com a análise das pesquisas relativas ao universo da educação em tempo integral produzidas e publicadas no contexto das pós-graduações da cidade de Goiânia. Neste capítulo é feita uma breve análise temporal, seguida da análise das metodologias e do contexto dos 20 trabalhos selecionados. Em seguida identifica-se a educação em tempo integral como política pública educacional e de assistência social, a organização do trabalho pedagógico, e as condições de trabalho e formação como objetos de análise comuns nas produções e com ligação orgânica ao objeto deste trabalho. Na sequência é feita a discussão e síntese a partir de cada objeto de análise

identificado buscando uma visão ampla da discussão acadêmica da área para o estabelecimento das relações, vínculos e conexões com as demais fontes de pesquisa.

No capítulo 3, intitulado “Realidade e possibilidade: educação integral nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da RMEG”, realiza-se a análise de três fontes diretas do objeto de estudo: a Proposta Político-Pedagógica para Infância e Adolescência (PPPA) da RMEG de 2016, que historiciza a trajetória da rede de acordo com a visão oficial e traz a discussão de conceitos importantes; os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, em que se busca analisar de que forma a PPPA é materializada pelos coletivos escolares no documento norteador da escola; e, por fim, analisa-se a concepção dos professores que atuam nas escolas nas diferentes funções docentes (direção, coordenação e ensino) para se ter uma visão mais próxima e contextualizada do que de fato acontece na realidade das ETIs da RMEG.

A discussão feita no Capítulo 3 é permeada pelo diálogo entre as informações obtidas nas diversas fontes e o referencial teórico, realizando uma triangulação de dados, revelando regularidades e desvelando divergências e contradições. As múltiplas aproximações do objeto através das diversas metodologias e fontes busca captar o “todo estruturado que se cria e se desenvolve” no universo da educação em tempo integral.

Pensando que a compreensão da realidade na concepção dialética busca sua transformação o Capítulo 4, intitulado “Formando professores integrais”, apresenta possibilidades de formação desencadeadas do desenvolvimento da pesquisa e fundamentadas num projeto de educação em tempo integral crítico, baseado na formação humana omnilateral e politécnica.

A primeira dessas possibilidades foi a realização de um minicurso/oficina num congresso internacional de formação de professores de Educação Física, no qual foi proposta a dinâmica de identificação de elementos, princípios e estruturas essenciais de um projeto de Educação Integral em Tempo Integral crítico, em resistência ao vigente projeto hegemônico.

A segunda possibilidade foi a elaboração de uma plataforma digital de suporte para a realização de curso de formação continuada com base nas

demandas dos professores da própria RMEG levantadas através da análise dos documentos da rede e de entrevistas com vinte professores de cinco escolas de tempo integral. Descrevem-se os fundamentos, as características, procedimentos e recursos didáticos que foram elaborados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “Moodle”. O conteúdo da plataforma indica a socialização de experiências de atividades específicas entre as escolas, o estudo coletivo de conceitos e elementos centrais de projetos de Educação Integral em tempo integral de resistência e a elaboração conjunta de possibilidades metodológicas para o trato multidisciplinar nas atividades específicas a partir de temas demandados pelos professores. Por fim, tecemos algumas considerações sobre o tema com o anseio de contribuir de algum modo com a elucidação do objeto.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES EM DISPUTA

1.1 Um caminho de análise dos fundamentos da educação integral

As propostas e programas de incentivo ao ensino escolar em tempo integral continuam em voga e a todo vapor no cenário educacional brasileiro. Ao mesmo tempo que vieram se ampliando ao longo do tempo, foram-se aumentando a diversidade de denominações que fazem alusão a um determinado tipo de educação e de escola.

Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Atividades Complementares, jornada escolar ampliada, atividades diversificadas... enfim, uma infinidade de termos atualmente preenche esse cenário e novos termos vão surgindo à medida que um novo governo municipal, estadual ou federal assume um ente federativo.

No intuito de entender o que essa diversidade apresenta e, ao mesmo tempo, esconde, buscou-se nos pressupostos da formação humana integral e omnilateral algumas indicações sobre a forma/conteúdo/método da atividade que deve acontecer em uma instituição escolar.

Para o debate relativo aos pressupostos da formação humana coloca-se em análise a proposta de formação e educação integral do professor estadunidense John Dewey e a experiência escolar do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeira experiência de escola de tempo integral no Brasil, promovida pelo educador e político brasileiro Anísio Teixeira. Em seguida analisa-se os princípios da educação e da formação omnilateral em Karl Marx, acompanhados do avanço da proposta de uma escola única e unitária que tem como norte essa formação omnilateral no pensamento de Antônio Gramsci.

A partir da análise desses pressupostos identifica-se como a formação omnilateral ilumina propostas na pedagogia e na educação física e busca-se entender e definir o que é educação integral e qual o significado dessa diversidade de temas que a remetem a partir da compreensão de uma educação

integral politécnica, formulada por Maciel *et al* (2017) com base em uma experiência municipal no estado de Rondônia.

Por fim, em virtude da dimensão que a cultura corporal assume nas propostas de educação integral e de formação omnilateral, adentra-se na análise da apropriação desses conceitos pela pedagogia crítico-superadora demonstrando sua preocupação com essa integração curricular e dos tempos e espaços educativos e explicando o porquê dessa dimensão da cultura corporal.

1.2 Educação Integral em John Dewey

A origem da ideia de uma Educação Integral vem da ênfase na formação integral contida no conceito da Paideia grega, que significa o ideal de formação do cidadão (FREITAS, 2009). Para o pensamento grego hegemônico, ainda que a verdade absoluta fosse privilégio da razão, o corpo devia estar são.

Ainda assim, no pensamento grego, especialmente de Platão, existe claramente um dualismo entre corpo e mente, que refletiriam inclusive em justificativa para a estratificação social. O corpo/matéria seria a fonte das experiências sensíveis e transitórias, efêmeras. Já a mente/espírito/razão seria o lugar do intelecto, da razão, da verdade absoluta, real, *perene*. Ainda que conectados, há um claro privilégio da razão em relação ao corpo, que pode ser percebido no fato de que o estrato social dominante era aquele que obtinha o domínio e o exercício da razão e do espírito, enquanto que os escravos eram relegados ao exercício do esforço corporal e do manuseio das formas da matéria.

Mesmo tendo a primeira referência no pensamento grego, o conceito de educação integral moderno tem seus fundamentos desenvolvidos por diversos autores de distintas raízes epistemológicas. Um deles é o professor estadunidense John Dewey, que no final do século XIX inicia suas críticas ao ensino tradicional vigente e dominante em seu país ao analisar que as raízes de seu fracasso estariam na concepção dual de ensino. Dewey (1915; 1930; 1938) aponta que o ensino tradicional perpetua e se fundamenta no dualismo entre conhecimento e atividade, teoria e prática, cultura e utilitarismo, mente e corpo,

pensamento e execução, interesse individual e social, e diversas outros pares duais pelos quais a humanidade já se debruçou. Para Dewey (1930) esse dualismo advém não só do pensamento grego, mas também da igreja católica, da realidade econômica e da divisão entre classes sociais que acaba por segregar os conhecimentos dando mais valor ao aspecto intelectual do que ao aspecto “prático”.

A separação e o desinteresse mútuo do homem "prático" e do homem da teoria ou da cultura, o divórcio das artes finas e industriais, são indicações dessa situação. Portanto interesse e pensamento são ambos restringidos, ou então pervertidos. [...]. Esse estado das coisas deve existir enquanto a sociedade for organizada com base na divisão entre classes que trabalham e classes que vivem do ócio. (DEWEY, 1930, p. 159-160, tradução nossa³)

Na educação essa situação de dualismo provoca um isolamento entre as ciências, entre conteúdo e método, entre aluno e professor, e, principalmente, entre escola e sociedade. Para Dewey, a superação disso se dá através da atividade da experiência significativa, conceito central de seu pensamento educacional. Assim:

Aprender pela experiência é fazer uma conexão anterior e posterior entre o que nós fazemos com as coisas e o que nós aproveitamos ou sofremos das coisas em consequência. Nessas condições, fazer torna-se uma tentativa/experimento; um experimento com o mundo para descobrir como ele é; passar por isso torna-se instrução - descoberta da conexão entre as coisas. (DEWEY, 1930, p. 164, tradução nossa⁴)

Nessa compreensão percebe-se o caráter integral do aprendizado, que envolve também a superação de outro dualismo, o do entendimento de como são as coisas/como elas se relacionam. Vale destacar que experiência para Dewey não se restringe às sensações, ao empírico. Mas especialmente ao

³ No original: "The separation and mutual contempt of the "practical man" and the man of theory or culture, the divorce of fine and industrial arts, are indications of this situation. Thus interest and mind are either narrowed, or else made perverse. This state of affairs must exist so far as society is organized on a basis of division between laboring classes and leisure classes. "

⁴ No original: "To learn from experience is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like ; the undergoing becomes instruction discovery of the connection of things."

significado da relação entre o ser humano e os objetos (compreendendo aí também os objetos não-materiais, os fenômenos sociais, culturais, enfim, o mundo humano). Experiência seria a atividade que estabelece relações entre os humanos e os objetos, causando transformações em ambos.

Enquanto professor, Dewey se debruçou não apenas na análise da Educação, mas especialmente no tipo de educação que acontece e deveria acontecer na instituição escolar. Ao desenvolver seu pensamento ele complementa que a experiência a ser privilegiada na escola não é de qualquer tipo:

A crença de que uma educação genuína vem da experiência não significa que todas as experiências são genuínas ou igualmente educativas. Experiência e educação não podem ser diretamente igualadas. Isso porque algumas experiências são deseducativas. (DEWEY, 1938, p. 8, tradução nossa⁵)

É um grande erro supor que, mesmo tacitamente, a sala de aula tradicional não era um lugar em que os alunos tinham experiências. [...] A linha correta de crítica é que aquelas experiências, que ocorriam, dos alunos e professores, eram em sua maior parte de um tipo errado. [...] Erradas do ponto de vista da conexão com experiências futuras (DEWEY, 1938, p. 9, tradução nossa⁶)

A crítica ao ensino tradicional aponta que este oferecia sim experiências, no entanto não conseguia relacioná-las com sua origem, nem com suas conexões futuras, tornando-se experiências “deseducativas”. O que Dewey enfatiza, portanto, é que o conhecimento de algo não se restringe a sua constituição material e/ou conceitual em si, mas também a como esse algo foi constituído, por quem foi, com que objetivo e como isso pode ser utilizado hoje, não apenas de forma pragmática, mas também para percepção da relação entre as coisas. Esse tipo de experiência que permite perceber as conexões com o mundo é que deveriam ser proporcionadas na escola.

⁵ No original: “The belief that ah genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are miseducative.”

⁶ No original: “It is a great mistake to suppose, even tacitly, that the traditional schoolroom was not a place in which pupils had experiences. [...] The proper line of attack is that the experiences, which were had, by pupils and teachers alike, were largely of a wrong kind.[...] wrong and defective from the standpoint of connection with further experience.”

Ao tentar superar os dualismos, Dewey busca na educação um processo de ensino e aprendizado em que se leve em conta tanto as capacidades e tendências do sujeito quanto as necessidades sociais. Para o autor, o ensino passivo da escola tradicional, com seus conteúdos isolados, falha em captar os interesses dos alunos e, principalmente, em estabelecer as conexões entre o conhecimento desenvolvido pela ciência ao longo da história e a experiência de vida dos alunos. Dessa forma:

Do ponto de vista da criança, o grande desperdício da escola vem da sua incapacidade de utilizar as experiências que eles obtêm fora da escola de uma forma livre e completa dentro da escola; enquanto, por outro lado, ela é incapaz de aplicar na vida cotidiana o que está aprendendo na escola. Esse é o isolamento da escola - o isolamento da vida (DEWEY, 1915, p. 67, tradução nossa⁷)

Para estabelecer vínculo com a vida, a escola precisaria ser não um momento de preparação para algo, um lugar de treinamento, mas sim a fruição da vida mesma. No entanto, seria uma fruição distinta da obtida fora da escola, uma vez que ali o ambiente seria controlado e projetado de forma que as crianças tivessem acesso a experiências significativas, guiadas por professores, organizadas de forma a resultar num acúmulo crescente de conhecimentos, na percepção das conexões entre as coisas e em um desenvolvimento da disciplina, da moral e da cultura.

Dewey sugere para a escola que:

No lugar de uma escola apartada da vida como um lugar de aprender lições, nós temos um grupo social em miniatura em que estudo e crescimento são incidentes da experiência compartilhada presente. Parquinhos, lojas, oficinas, laboratórios não apenas direcionam as tendências ativas naturais da juventude, mas eles também envolvem intercâmbio, comunicação, e cooperação – todos estendendo a percepção das conexões (DEWEY, 1930, p. 416, tradução nossa⁸).

⁷ No original: "From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school – its isolation from life."

⁸ No original: "In place of a school set apart from life as a place for learning lessons, we have a miniature social group in which study and growth are incidents of present shared experience. Playgrounds, shops, workrooms, laboratories not

Para plena realização da educação integral a escola deveria funcionar como uma sociedade em miniatura, parte de um todo social, com uma instalação repleta de espaços em que fosse possível ter experiências significativas não apenas através da linguagem falada e escrita, que também é importante e caracterizada como uma extensão e refinamento do aprendizado pela experiência dos outros, mas também pela experiência pessoal direta.

Por fim Dewey entende que:

A escola não pode imediatamente escapar dos ideais dados previamente pelas condições sociais. Mas ela deveria contribuir para o tipo de caráter intelectual e emocional que ela forma para melhorar essas condições. E aqui as verdadeiras concepções de interesse e disciplina são cheias de significado. Pessoas que tiverem seus interesses ampliados e sua inteligência treinada a lidar com as coisas e fatos em ocupações ativas que tenham um propósito (seja de jogo [representação] ou de trabalho) serão aquelas mais suscetíveis a fugir das alternativas de um conhecimento acadêmico e deslocado e de uma prática dura, limitada e meramente “prática” (DEWEY, 1930, p. 160-161, tradução nossa⁹)

Mesmo ciente de que a escola é limitada pelo contexto social, Dewey não a vê enquanto uma instituição fatalmente determinada. Pelo contrário, ele acredita que a escola é a instituição de purificação da sociedade, caso ela resgate a unidade com a vida social e, conseqüentemente, forme pessoas que

only direct the natural active tendencies of youth, but they involve intercourse, communication, and cooperation, all extending the perception of connections. ”

⁹ No original: “The school cannot immediately escape from the ideals set by prior social conditions. But it should contribute through the type of intellectual and emotional disposition which it forms to the improvement of those conditions. And just here the true conceptions of interest and discipline are full of significance. Persons whose interests have been enlarged and intelligence trained by dealing with things and facts in active occupations having a purpose (whether in play or work) will be those most likely to escape the alternatives of an academic and aloof knowledge and a hard, narrow, and merely “practical” practice. ”

consigam agir e pensar para além do dualismo conhecimento/ação, teoria/prática.

Em síntese, a educação integral em Dewey seria aquela capaz de superar os vários dualismos construídos pela humanidade ao longo da história e perpetuados pela atual forma de organização social. A integralidade, portanto, é bastante ampla, compreendendo em sua essência a unidade da experiência humana em suas continuidades e interações e em suas incontáveis e diversas fontes. Tal concepção de Dewey marca autores e experiências concretas muito importantes no contexto brasileiro.

1.3 Educação Integral em Anísio Teixeira

A discussão de educação integral no Brasil ganha destaque na década de 1930, quando o movimento da Escola Nova passa a ganhar força e forma através de leis e políticas públicas. Nesse período o país passava por uma reestruturação econômica e política, reflexo de uma conjuntura de crise de acumulação do capital internacional, que culminou na grande depressão de 1929, e de uma conjuntura nacional de um golpe que instituiria o Estado Novo, chefiado por Getúlio Vargas.

Nesse contexto, um projeto liberal-desenvolvimentista ganha força com a ascensão dos industriais, que viam na educação estadunidense, nova, pragmatista, um potencializador do desenvolvimento econômico.

A filosofia de Dewey [...] revela sua relação com o método experimental nas ciências, com as ideias de evolução nas ciências biológicas, bem como sua relação com a reorganização industrial. Dewey passou a interessar-se, pois, pelas mudanças de matéria e método na educação, que esses desenvolvimentos determinavam. E foi nesse espírito que a Escola Nova ingressa no Brasil também. Havia aqui uma burguesia industrial disposta a abraçar o seu ideário (SANTOS *et al*, 2006, p.134)

O projeto liberal nacional é modernizado com a assimilação do pensamento escolanovista que ao mesmo tempo em que “atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para

as classes inferiores” (XAVIER, 1990, p. 64 *apud* ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p. 4), visava educar e instruir a população urbana e rural por entender que isto era uma condição para a consolidação da economia capitalista industrial e o desenvolvimento do país. A educação nova, nesse projeto, não era um direito do cidadão, mas um instrumento da burguesia na propagação da ideologia liberal, no alívio das tensões sociais oriundas da grande desigualdade e na qualificação para o trabalho (SANTOS *et al*, 2006).

Para Campos e Shiroma (1999) a escola liberal, personificada no Brasil no movimento escolanovista, tem uma função socializadora clara, de adaptação do indivíduo frente aos desafios impostos pela sociedade, marca bastante presente ainda hoje nas escolas de tempo integral.

É nesse contexto que Anísio Teixeira, professor, pesquisador, autor e político brasileiro e o principal interprete do pensamento de Dewey no Brasil, ganha destaque nacional. Além de intérprete de Dewey e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi também quem elaborou e realizou a primeira grande experiência significativa de educação integral em nosso país.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) reforça claramente a concepção de escola enquanto agente de equalização dos problemas sociais oriundos do desenvolvimento econômico desigual capitalista. Teixeira (1962) acredita em uma escola que integre toda a população à sociedade moderna, oferecendo a todos a igualdade de oportunidades educativas.

A escola primária integral idealizada pelo autor teria de ser “a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e com que criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático” (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Essa escola “já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias da classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar” (TEIXEIRA, 1962, p. 23), mas deveria sim “fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança

oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social, e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1962, p.23).

A proposta de Teixeira era claramente a da educação integral de Dewey e, portanto, necessitaria não apenas de uma escola tradicional, mas de um Centro Educacional, compreendendo ali, artificial e projetadamente, diversas estruturas sociais – de oficina, de clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro – onde os indivíduos aprenderiam um convívio social de novo tipo, formando-se o novo homem para uma nova sociedade. Este indivíduo novo:

[...] praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o sportsman, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

O centro educacional de Teixeira incorporaria a escola tradicional, ressignificando o conceito de escola primária, e tornando-se um espaço-tempo de futuro, dentro de um presente profundamente mergulhado no passado. Esse espaço-tempo funcionaria como um acelerador do desenvolvimento, capaz de corrigir os desníveis de tempo de todas as estratificações sociais com um salto conjunto, de todas as classes, para o presente moderno. “Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país”, sintetizaria Teixeira (1962, p. 24). É importante notar que esse salto conjunto não elimina as desigualdades socioeconômicas uma vez que a perspectiva de classe de Teixeira está ligada à ordem social burguesa.

Cabe destacar que a filosofia do ensino na escola primária integral compreenderia a unificação dos “ritmos” das atividades sociais, que se dariam em momentos de “preparação” e “execução”. Na escola-classe, que seria a escola tradicional superada e incorporada ao centro educacional:

predomina o sentido preparatório da escola e, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o

senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que é não um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Inegavelmente essa escola busca uma formação que vá além do ensino tradicional de absorção passiva de conteúdos científicos, mas não nega o ensino e o exercício intelectual. Pelo contrário, busca complementá-lo oferecendo aos alunos a oportunidade de estabelecer a ligação entre o intelectual e o material através da atividade. É interessante destacar ainda que Teixeira (1962) não classifica a escola-parque como momento de mera e simples execução, mas sim como espaço-tempo da atividade completa. A escola não estaria, portanto, completamente cindida entre preparação e execução, ainda que haja o reconhecimento de que esses momentos existem e são distintos na jornada escolar.

Outro elemento importante é que o autor não faz juízo de valor entre as atividades da escola como faziam a escola tradicional e a escola atual, destacando a atividade intelectual como a mais importante, por exemplo. Assim como também não o fez na descrição da formação do novo homem, colocando o estudioso, o operário e o artista no mesmo patamar, ainda que exercendo atividades distintas.

Além da questão de ser uma instituição de avanço social, há outra questão que aumenta a expectativa social sobre a escola, de acordo com Teixeira (1962, p. 31):

A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que dela esperavam as crianças do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial.

O próprio desenvolvimento da cultura e da economia pressiona a escola a avançar não só em seu conteúdo, mas também em sua forma (compreendendo aí tempo, espaço e pessoal), uma vez que a expectativa social se modifica na mesma medida em que sua condição social.

Esse contexto, aliado à necessidade de experiências significativas diversas e espaços diversos, é que colocaria à escola a necessidade de permanência em Tempo Integral. Ora, uma escola que se propõe a ser uma sociedade em miniatura e com isso superar os déficits sociais e morais e ainda cumprir sua função clássica de ensino dos conteúdos através do acesso a ativas experiências significativas, precisaria integrar também o tempo, ampliando-o até o regime de internato, quando possível, ou em dois turnos, quando a realidade não permitir.

Ainda que tenham desenvolvido perspectivas bastante criticadas por seus pares, sendo por vezes “acusados” de socialistas, é preciso frisar que o pensamento de Dewey e Teixeira se situa dentro da concepção de mundo liberal. Ambos colocam a todo momento que a democracia (burguesa) é a forma social mais avançada e, ao identificar os problemas sociais oriundos das relações de produção do capitalismo, buscam tentar mitigá-los, através da formação de novas relações e de um novo ser humano criado no ambiente especialmente projetado da escola.

Ainda assim são inegáveis a importância e o destaque das concepções de Anísio Teixeira para a educação brasileira. Conforme demonstra Dias (2014, p. 45), a concepção de escola de tempo integral “que aparece em diferentes momentos históricos, em diferentes marcos políticos e nos atuais projetos e propostas de implementação da escola pública de tempo integral dos estados e municípios” baseiam-se nas concepções de Anísio Teixeira.

A educação que busca a superação de dualismos e uma integração das várias capacidades e atividades humanas, no entanto, não é uma exclusividade do pensamento liberal, como veremos a seguir.

1.4 Formação Omnilateral em Marx e a Escola Unitária de Gramsci

Contemporaneamente ao desenvolvimento do pensamento de Dewey, autores fundamentados na concepção de mundo materialista histórico-dialética

também se debruçaram no problema da educação tradicional, da formação de um novo ser humano e da forma e do caráter da instituição escolar.

Antonio Gramsci, jornalista, político e filósofo italiano, é um dos grandes pensadores marxistas que desenvolveram a discussão sobre a formação humana e a escola. Seu pensamento tem como base a concepção marxiana de formação omnilateral, descrita por Manacorda (2010, p. 94) como sendo o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

A omnilateralidade é a característica constituinte do novo ser humano idealizado por Marx, e tem como contraponto a realidade capitalista e suas relações que têm por base a unilateralidade, dada predominantemente pela divisão social do trabalho, pela fragmentação entre trabalho manual e intelectual e sua consequente hierarquização. A formação omnilateral, portanto, está para além do alcance de uma atividade ou instituição social (como a educação e a escola, por exemplo). Entretanto, enquanto práxis, atividade humana que busca transformação, ao falar da tendência da indústria moderna em empregar crianças e adolescentes, Marx, em suas instruções aos delegados do conselho central provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1868, afirma:

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. (MARX; ENGELS, 2011, p. 85)

A educação em Marx tem de estar, portanto, combinando educação e trabalho, superando a dualidade entre educação intelectual e corporal por meio de sua integração, e oferecendo às crianças e adolescentes a possibilidade de compreender os fundamentos científicos e a configuração dos processos de produção, que ele chama de educação tecnológica ou politécnica.

Marx, todavia, aborda os processos educativos no contexto e nas relações com a política, o trabalho e a economia não detalhando quase nada mais a respeito da constituição e da forma da instituição escolar. Gramsci, ao se debruçar sobre o assunto, analisa a organização da escola e da cultura e nos diz que:

Pode-se observar, de um modo geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram muito complexas e as ciências se entrelaçaram a tal ponto com a vida diária que toda atividade prática tende a criar uma escola para seus dirigentes e especialistas e a criar, portanto, um grupo de intelectuais especializados de grau mais elevado, para ensinar nessas escolas (GRAMSCI, 1982, p. 117)

Ao associar o setor produtivo com a escola, ele destaca que as relações de produção induzem modificações na escola. A partir dessa análise, Manacorda (2013) indica que há uma cisão na escola de cultura desinteressada, aquela destinada à classe dominante, agora dividida em escola clássica e escola tecnológica, em que há um intelectualismo profissional, que busca unir a ciência à vida produtiva. Daí então a tendência sinalizada por Gramsci era de que a escola de cultura desinteressada, clássica, desaparecesse, e que se formasse uma “escola única inicial de cultural geral, humanística, com justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente” (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Tal escola, naquele contexto, ainda destinada às classes dominantes, constituíra-se em única, uma vez que integrava funções dispersas até então (intelectualismo desinteressado, humanismo e intelectualismo tecnológico) e era lugar da cultura e do trabalho, “da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa” (MANACORDA, 2013, p. 175). A orientação dada nas palavras de Gramsci entre parênteses é essencial, uma vez que qualifica a capacidade de “operar manualmente” enquanto técnica e industrial, afastando-se do trabalho manual e artesanal supostamente espontâneo das escolas ativas, como

comumente se interpreta na realidade do movimento da Escola Nova, no qual se inclui Anísio Teixeira, citado anteriormente.

Esse detalhe é o que restava para relacionar-se com as indicações marxianas relativas à formação omnilateral, que de acordo com o Manacorda (2013) compreendia a combinação de instrução e trabalho fabril. Podemos inferir, portanto, que o princípio educativo em Gramsci reside na “intelectualização” da atividade prática e na “praticização” da atividade teórica, que é a característica do que ele chama de escola única de cultura geral, que seria a solução da crise posta pelas relações de produção da época, imersas no avanço da aplicação científica aos processos de produção. Tal princípio educativo deixa claro a tentativa de superação do pensamento unilateral/dual dominante, e, ainda, expressa claramente a ideia de movimento dialético.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir* [...] (GRAMSCI, 1982, p. 130, grifo do autor)

Ter o trabalho como princípio educativo implica que além da atividade humana fundamental ser inerentemente teórico-prática, é ela quem produz o mundo, que, portanto, pode e é modificado pela ação humana.

Frigotto (2005), ao falar do trabalho enquanto princípio educativo, ressalta que este é um princípio ético-político, um dever e um direito e não um simples recurso metodológico, como Dewey e a Escola Nova (ativa) em geral o concebem. É um dever por ser correto que todos colaborem na produção dos bens materiais, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros e um direito por entender que o ser humano é um ser da natureza que precisa se relacionar com o meio natural para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005).

Ao pensar concretamente a organização escolar da Itália, Gramsci coloca que os vários graus da carreira escolar – hoje, no Brasil, correspondente às

etapas da educação básica e nível superior – deveriam ser adequadas por um lado, “aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens” e, por outro, “aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente” (MANACORDA, 2013, p. 178). Isso quer dizer que deveria se levar em conta o momento do desenvolvimento bem como as individualidades e particularidades, no entanto sem perder de vista a introdução na vida social, ou seja, as necessidades objetivas da sociedade que, em grande parte, são determinadas pelas condições econômicas.

Para tanto, Gramsci indica uma necessária hipertrofia da escola (também vista nos liberais), com aumento do orçamento estatal e um destaque para a relação numérica entre alunos-professores pois, para ele, essa relação é determinante no que diz respeito aos objetivos de eficiência da escola. A estrutura física escolar – assim como em Dewey/Teixeira – deveria ser complexa, “porque esse tipo de escola, propondo-se também a rapidez, deveria ser uma escola-internato, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adaptadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 1930, p. 19 *apud* MANACORDA, 2013, p. 178). A escola deveria ainda ser

[...] organizada como um internato, com vida coletiva diurna e noturna, libertada das formas atuais de disciplina hipócrita e mecânica e com a ajuda aos alunos não somente em sala de aula, mas também nas horas de estudo individual, com a participação nessa ajuda dos melhores alunos etc. (GRAMSCI, 1930, p. 20 *apud* MANACORDA, 2013, p. 181).

Tais colocações indicam que a escola deveria ser ativa, no sentido de que haveria ação e participação dos alunos nos momentos coletivos e individuais – em contraposição ao ensino tradicional dogmático, passivo –, de ensino recíproco e de tempo integral. Há aqui um ponto de intersecção com o pensamento de Dewey, seja na crítica ao ensino tradicional, seja na consideração das individualidades e do conhecimento do desenvolvimento psicológico do aluno, seja na hipertrofia da escola, seja na caracterização da escola enquanto lugar ativo, em que há uma ação de todos os sujeitos nela envolvidos.

Gramsci, no entanto, ao pensar no Liceu italiano – correspondente ao nosso ensino médio – propõe uma diferenciação e consequente superação da escola ativa ao dizer que “eu faço uma diferença entre escola criativa e escola ativa: toda a escola unitária é escola ativa, ao passo que a escola criativa é uma fase, a coroação da escola ativa” (GRAMSCI, 1930, p. 20, *apud* MANACORDA, 2013, p. 182). Essa diferenciação dada por Gramsci se propõe, na verdade, a diferenciar o ativismo clássico, que propõe a participação do aluno, do ativismo espontaneísta, dilatado, que renuncia ao ensino e abandona o jovem aos influxos causais do ambiente.

Já a escola criativa não seria uma escola de “inventores e descobridores”, mas uma escola em que a aprendizagem ocorre “por meio de um esforço espontâneo e autônomo do aluno, enquanto o professor exerce uma função de controle e de orientação amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (MANACORDA, 2013, p. 183). Diz Gramsci que:

No Liceu, portanto, a atividade escolar fundamental desenvolver-se-á nos seminários, nas bibliotecas, nos gabinetes experimentais, nos laboratórios; aí se recolherão os elementos fundamentais para a orientação profissional (GRAMSCI, 1930, p. 20 *apud* MANACORDA, 2013, p. 183)

A superação do ativismo se daria, portanto, com a conquista de certa autonomia intelectual por parte do aluno, que então poderia optar, dentro das necessidades sociais e a partir das experiências oferecidas pela escola, empreender-se em uma atividade de estudo mais aprofundado, apreendendo o método científico, e despertando o interesse profissional.

O fim educativo da escola seria então alcançado por um

[...] tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1930, p. 31, *apud* MANACORDA, 2013, p. 200)

O novo homem, para Gramsci, seria então aquele capaz de “pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige”, ou seja, um homem que possui capacidades intelectuais diretamente relacionadas às necessidades sociais, que

não se distingue entre diretor e dirigido, que é capaz de criticar a realidade e de estudar constantemente os avanços da ciência e da cultura.

A partir do desenvolvimento do pensamento de Gramsci, a educação politécnica é uma necessidade posta pela crise gerada no desenvolvimento das forças produtivas, uma solução vista por parte da vanguarda burguesa para potencializar o avanço industrial, unindo o conhecimento científico até então desinteressado ao processo de produção. O ensino na escola unitária idealizada pelo autor basear-se-ia nessa ideia de educação politécnica, unindo trabalho intelectual e manual, ciência e produção, e oferecendo a todos uma educação unitária.

1.5 Hegemonia e Educação em Tempo Integral no Brasil

Além de abordar a questão da formação humana omnilateral e da escola, Gramsci também desenvolveu dentro do marxismo uma análise contextualizada das transformações do Estado moderno, inserindo novas elaborações em relação à concepção marxiana, haja vista que nesse tempo histórico do século XIX para o século XX o Estado sofreria modificações no intuito de manter a dominação do capital. Nessas elaborações relativas ao Estado, Gramsci elabora um conceito central em sua produção que é o conceito de hegemonia.

Hegemonia para Gramsci seria a nova forma de dominação exercida pela classe dirigente do Estado Moderno, dada pelo convencimento e pelo consenso (GRAMSCI, 1984). Essa nova forma não excluiria a anterior, pela força e coação (militar e jurídica).

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram variadamente, sem que a força suplante muito o consenso, ou melhor, procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em determinadas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 1984. p. 116)

Esse novo Estado Moderno, portanto, amplia a sociedade civil, formada pelos organismos “privados” da sociedade como a escola, a imprensa, as associações, a Igreja, os sindicatos, partidos, etc., buscando convencer as pessoas a legitimar sua constituição e *status quo*, fazendo com que as ideias e interesses da classe dirigente do Estado ganhem contornos universais e obtenham o consenso “voluntário” dos dirigidos. A dominação pela força e coação, que é o *modus operandi* da sociedade política, formado pelos aparelhos estatais do exército, das leis, das forças de segurança, tendem a diminuir sua atuação à medida que a sociedade civil cresce e se estrutura, no entanto estando sempre a postos caso haja uma crise de hegemonia. Ou seja, “neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1984, p.149).

Exemplo dessa constituição estatal que combina sociedade civil e política na obtenção do consenso é a relação da escola e do direito (materializado na execução de suas leis) no exercício da hegemonia:

Se cada estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para este fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim e seja eficaz ao máximo e criador de resultados positivos. [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador”, desde que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização (GRAMSCI, 1984, p. 96)

Este conceito elaborado no contexto das mudanças no Estado reaparece por toda a obra de Gramsci no sentido do exercício de uma relação de dominação por convencimento em busca do consenso de um setor, segmento, grupo, área, ideia, classe sobre outros. Assim, Gramsci complementa que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 37). É uma relação pedagógica porque o convencimento acontece por alguma forma de ensino, inclusive com mediadores, seja ele baseado no condicionamento, no prestígio da classe dominante, na repetição das informações (ou contrainformações) ou em qualquer outra metodologia, inclusive emancipatória, se falarmos de um outro Estado.

Trazendo esses conceitos para dialogar com o objeto do presente trabalho, seria possível identificar um projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil? Qual o papel do direito (leis) nesse contexto? Estas são questões que demandaram uma análise histórico-política das experiências históricas e dos marcos legislativos relativos à educação em tempo integral no Brasil.

O caminho de uma análise histórico-política é sempre complexo na medida em que deve estar atento a aquilo que é orgânico (permanente, estrutural) e aquilo que é ocasional (passageiro, conjuntural) (GRAMSCI, 1984). Como essa análise não é objeto central da pesquisa em tela, mas constitui-se enquanto contexto essencial de análise, optou-se por procedê-la de forma sintética e através dos trabalhos que se debruçaram sobre o tema.

1.5.1. A educação integral no Brasil: panorama histórico-político

Historicamente, a educação integral brasileira se baseou em diversas matrizes ideológicas, fundamentalmente a integralista, a anarquista e a liberal (COELHO, 2009). A integralista defendia uma educação integral que se assentaria nas bases da “espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina”, sendo político-conservadores, enquanto que os anarquistas baseavam sua educação integral na “igualdade, autonomia e liberdade humanas”, caracterizando-se enquanto político-emancipadores (COELHO, 2009, p. 88).

Já a liberal, como destacamos ao falar sobre Dewey e Anísio Teixeira, centrava-se na “formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial” (COELHO, 2009, p. 89), para uma escola que privilegiasse a experiência e a relação mais direta, pragmática, com a vida.

Ainda que essas matrizes ideológicas tenham produzido, cada uma, suas experiências escolares, apenas a matriz liberal, representada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, obteve êxito em experiências marcantes no cenário da educação brasileira (ainda que isoladas), tendo influências de suas concepções até hoje nos projetos de educação em tempo integral. Isso ocorreu

não por acaso, mas porque o projeto liberal-desenvolvimentista foi hegemônico no Brasil na maior parte do século XX, produzindo o consenso de que a educação integral nova era o modelo ideal de escolarização a se perseguir, estando sempre nos horizontes políticos e pedagógicos, ainda que, efetivamente, não tenha se concretizado (LIMONTA, 2014).

As experiências escolanovistas-liberais brasileiras estiveram muito atreladas às ideias de Anísio Teixeira e, portanto, tiveram como marca uma escola compensatória, que oferece atendimento médico, odontológico e assistência social (DIAS, 2015), com um padrão estrutural-arquitetônico robusto, altos investimentos financeiros, com ideal de formação humana ampla mas que tem como foco o público pobre e a ideia de que a educação tinha a responsabilidade de resgatar e diluir as desigualdades sociais tão marcantes da sociedade brasileira.

Assim aconteceu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), primeira experiência brasileira de fato concebida e executada por Anísio Teixeira em 1950, na Bahia, quando ocupava um cargo equivalente ao de Secretário da Educação. O CECR era uma escola projetada para 4.000 alunos, localizada em bairro periférico de Salvador. Ela era dividida em pavilhões de escola-classe – onde acontecia a instrução das disciplinas tradicionais e existiam consultórios médico e odontológico – e vários pavilhões da escola-parque – onde aconteciam as oficinas, a educação física, as atividades de biblioteca, arte e socialização (DIAS, 2015). Essa separação física entre os espaços de instrução (intelectual) e educação (corporal, artística, estética, etc.) já denotava uma fragmentação curricular em turno e contraturno que permanece em vários projetos de educação em tempo integral até hoje, conforme relata Jesus (2014). Tal experiência, apesar de isolada, credenciou o projeto escolar de Anísio Teixeira a fundamentar o sistema escolar de Brasília, que à época era a nova capital federal em construção, além de inspirar Darcy Ribeiro¹⁰ na elaboração dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro.

¹⁰ Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação e Chefe da Casa Civil durante o governo de João Goulart (1962-1964, vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987) e senador da república (1991-1997) tendo papel importante na aprovação da LDB de 1996.

A experiência dos CIEPs foi marcante devido a magnitude do projeto de Leonel Brizola, governador do estado do Rio de Janeiro de 1983-1987 e depois de 1991-1994, idealizado por Darcy Ribeiro, vice-governador no primeiro mandato. Foram construídos 506 CIEPs no Rio de Janeiro, com um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, e que buscavam, da mesma forma que o CECR, oferecer educação formal em conjunto com amplos e diversos espaços para várias experiências e atividades educativas, bem como assistência médica e odontológica.

Dias (2015) nos aponta que essa experiência foi bastante criticada por artigos, teses e dissertações por ter sido um projeto populista (tendo em conta que Brizola visava a presidência da República), de alto custo, que seria inviável de ser generalizado e que, principalmente, desvirtuava a função da escola com seu caráter excessivamente assistencial, além da falta de materiais e pessoal adequado à realização do projeto educativo. Houve, no entanto, avanços dos CIEPs em relação a outras experiências de educação em tempo integral, como a permanência dos professores em tempo integral, a autonomia pedagógica das unidades escolares e a grande atividade cultural vivenciada por professores e alunos (DIAS, 2015). Uma análise mais profunda dessa experiência foi feita por Cavaliere e Coelho (2003).

Outra experiência importante foi o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado entre 1986 e 1993 pelo governo do Estado de São Paulo. O PROFIC já trazia abertamente em sua concepção o caráter assistencialista e de proteção da infância pobre (DIAS, 2015) e já tratava de um projeto de “ampliação da jornada” escolar, e não mais de escola de tempo integral. O programa consistia em apoio financeiro para que escolas ampliassem a jornada escolar, oferecendo duas refeições, através de atividades a serem ministradas no contraturno. O PROFIC permitia que a ampliação da jornada escolar ocorresse fora da escola pública, através de convênios com escolas particulares que recebiam recursos públicos e teriam, como contrapartida, que receber alunos da escola pública complementando sua jornada, bem como com instituições de outras secretarias como da Saúde, Esporte, Cultura, Promoção social e Trabalho (DIAS, 2015). O programa foi extinto com a alegação de falta de recursos.

Esse diferencial do PROFIC, de parceria com outras pastas do Governo além da secretaria de Educação, e com a iniciativa privada, seria uma característica orgânica da educação em tempo integral brasileira e repercutiria posteriormente na concepção de outros programas e na ideia de ampliação da jornada escolar, em contraposição à escola de tempo integral. Cavaliere (2009) coloca a questão em um artigo intitulado: “Escolas de Tempo integral *versus* alunos em tempo integral”. A autora discute que dentre os modelos de organização da ampliação do tempo escolar é possível classificar duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade para oferecer atividades no contraturno escolar não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009).

Dentre as experiências marcantes no histórico brasileiro da educação em tempo integral cabe a menção ainda aos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC) e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que foram projetos dos Governos de Fernando Collor de Melo (1991-1992) e Itamar Franco (1992-1994). Os CAICs e CIACs foram os primeiros programas nacionais de escola pública de tempo integral no país, figurando enquanto uma primeira tentativa de implementar uma política nacional nessa questão (DIAS, 2015). Os programas previam a construção de estruturas escolares bem equipadas, com altos investimentos, sendo este um dos fatores que contribuíram para o fim do programa. Veremos que esse tipo de estrutura escolar se tornaria ocasional na história da educação em tempo integral brasileira. Os CAICs e CIACs foram programas que se situaram no momento de avanço neoliberal na economia brasileira e que contou com financiamento do Banco Mundial, sendo qualificado como um programa de melhoria nos índices de educação (DIAS, 2015).

Não por acaso veremos que grande parte das características marcantes dessas experiências (CECR, CIEP, PROFIC, CAIC E CIAC) estão presentes hoje na educação em tempo integral, o que reforça a influência e organicidade delas na história da educação integral nacional.

A influência dos organismos multilaterais na educação brasileira é grande, tendo em vista o condicionamento de financiamento a reformas nos sistemas

educacionais públicos no intuito de atingir metas estabelecidas para países periféricos no cenário da economia mundial. Como relata Libâneo (2014), esses organismos multilaterais entendem a educação e, em especial, a escola como meio de redução da pobreza, de acesso ao trabalho, de combate à exclusão social e de formação do consenso social na solução pacífica dos problemas e conflitos sociais por meio de relações solidárias, cooperativas, participativas, comunitárias e de parceria público-privada.

Essa formação do consenso social é um exemplo prático e didático do conceito de hegemonia e os organismos multilaterais são instituições que atuam como braços do Estado Moderno descrito anteriormente, um Estado educador que exerce sua hegemonia pelo convencimento, a hegemonia dos valores, princípios, competências e comportamentos necessários à manutenção da ordem social vigente.

Esse projeto de educação para os países periféricos vê na ampliação da jornada escolar uma das formas de atingir seus objetivos. Suas ações decididas em congressos e eventos internacionais influenciam diretamente as políticas educacionais brasileiras, situação que não é diferente para a educação em tempo integral (LIBÂNEO, 2014).

1.5.2. Os marcos legais da educação integral brasileira

Além das influências dos organismos multilaterais, as políticas educacionais brasileiras em geral se originam das concepções definidas na Constituição Federal (CF) de 1988. Essa constituição foi resultado de uma coalizão de forças democráticas que, saindo do período de ditadura militar, não tinham uma linha político-ideológica claramente definida, mas era hegemonicamente liberal (MACIEL; SILVA, 2018).

A CF estabelece no artigo 205 que:

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, 2016).

Nela estão contidos três fundamentos essenciais à educação integral: 1) A ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa”, que se desdobra na educação integral enquanto educação ampla, que contempla as várias dimensões do ser humano; 2) a “qualificação para o trabalho”, que na concepção hegemônica (liberal) tem mais relação com qualificação (desenvolvimento de competências e habilidades) para o emprego e o mercado de trabalho, e não para o trabalho enquanto atividade essencial humana de relação e transformação da natureza; 3) a “colaboração da sociedade” e o “exercício da cidadania”, que nas políticas educacionais de educação integral se desdobram em parcerias público-privadas e em ações comunitárias na escola para a formação da cultura de paz, da tolerância com as “diferenças”, a educação ambiental, etc. Em resumo, essa concepção de educação é a que fundamenta todas as leis e políticas educacionais federais para a educação integral (MACIEL;SILVA, 2018).

Após a promulgação da CF/1988 os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, definem, no início de 1990, na Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que é preciso focar-se no desenvolvimento humano, na produção do ser que, além de ser explorado, demanda e consome, aquecendo o mercado, grande ordenador das políticas em todas as áreas (LIBÂNEO, 2014). Para além disso, a “educação é o corretivo necessário para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza” (LIBÂNEO, 2014, p. 270);

De acordo Rabelo, Jimenez e Mendez Segundo (2015), essa conferência, aliada a de Nova Délhi (1993) e de Dakar (2000) se constituíram enquanto fóruns dos interlocutores da reorganização produtiva no setor da educação no mundo, quais sejam o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essas declarações mundiais definem como conteúdos as competências, habilidades e valores interpessoais deixando em segundo plano o saber historicamente acumulado pela humanidade, que é utilizado em um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo, numa reedição dos métodos da escola ativa (aqui, no Brasil, Escola Nova) pragmatista. Ao mesmo tempo que

reconhecem a obrigação do Estado em garantir o direito à educação, indicam as parcerias com o setor privado e as ONGs como segmentos suplementares (RABELO; JIMENEZ; MENDEZ SEGUNDO, 2015).

É nesse contexto de reformas neoliberais, reestruturação produtiva e globalização que surge a Lei nº 9.394/96 que institui Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira. Nela surge a primeira menção mais objetiva à educação em tempo integral, no *caput* do artigo 34 diz que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 23). Ainda na LDB, nas disposições transitórias, o parágrafo quinto do artigo 87 legisla 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, 2014, p. 44).

A LDB é a primeira a trazer o termo escolas de tempo integral, ainda que traga também os termos ensino em tempo integral, ampliação da jornada escolar, jornada integral e desenvolvimento integral, demonstrando uma imprecisão conceitual dos legisladores, possivelmente em virtude da disputa por hegemonia entre os projetos dos partidos com representação no congresso nacional. Em geral, esses termos referem-se à ampliação do tempo, mas apenas no que se refere à educação infantil de 0 a 5 anos há a menção a uma educação que promova o desenvolvimento integral nos “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” no art. 21 (BRASIL, 2014, p. 21). Para o ensino fundamental, no art. 32 a menção da lei é à “formação básica do cidadão”, garantindo o domínio pleno unicamente da “leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2014, p. 22). No ensino médio a referência é apenas ao “aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, direcionando-se para o trabalho e prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2014, p. 24).

Na sequência dos marcos legais da educação integral brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, promulgado pela lei nº 10.172/2001, descreve nos objetivos e prioridades do documento que deve haver “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 07). Na sequência, nas diretrizes da educação infantil do documento há novamente a menção da “necessidade do atendimento em tempo

integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001, p. 13).

Nas diretrizes para educação fundamental a ideia se repete, trazendo agora o termo da “ampliação da jornada escolar para turno integral” e “atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada” o que seria um avanço para diminuir as desigualdades sociais (BRASIL, 2001, p. 21). Na meta 21 encontra-se a primeira associação do tempo diário de permanência que pode ser considerado integral, que seria o equivalente a 7h diárias e à oferta de pelo menos 2 refeições diárias (BRASIL, 2001, p. 24).

Este primeiro PNE traz também, ainda que em um texto bastante tímido, a meta de “implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar”, o que pode ter tido influência da experiência dos CIEPs (BRASIL, 2001, p. 65).

Uma informação importante que remete ao percurso histórico da educação integral no Brasil nos aponta uma mudança de posicionamento dos trabalhos que abordam o tema da escola em tempo integral (RIBETTO; MAURICIO, 2008). No quinquênio de 1985-1991, quando se iniciaram textos e livros acadêmicos de análise dessa forma histórica de escola, apenas um autor reconhecia alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral, os demais apontavam sua inviabilidade quanto ao custo, forma de implantação, sistema de ensino e realidade dos alunos brasileiros (RIBETTO e MAURÍCIO, 2008, p. 146-147). Já no quinquênio de 2002-2007 as produções e autoras abordam de diferentes formas as potencialidades e possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer, debatendo as funções ampliadas da escola, suas representações sociais e a relação qualidade educativa e tempo escolar. Essa mudança nas conclusões acompanha a mudança na própria organização curricular, concepção e investimentos dos programas e projetos de escola de tempo integral desse período, que, inspirados na LDB e no PNE de 2001, passam a se aproximar mais da ampliação da jornada escolar na estrutura já existente das escolas, com vocação assistencial e sem projetos grandiosos no que se refere ao investimento em infraestrutura e número de escolas.

Em 24 de abril de 2007 os rumos da educação em tempo integral no Brasil ganharam novos contornos com a publicação do decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, principalmente, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação (PME).

O decreto que institui o Plano de Metas tem o nome da carta de fundação de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, plural e suprapartidária chamada “Todos pela Educação”, que foi criada em 2006 a partir da confluência de forças empresariais, incluindo aí *think thanks* multinacionais e fundações de bancos e grandes empresas nacionais, que veem a educação como fator importante para o desenvolvimento econômico, desde que esta se pautar nos mecanismos gerenciais da racionalidade técnica, da avaliação padronizada, da responsabilização e da intersectorialidade. É uma organização que, ao mesmo tempo em que produz dados importantes para o diagnóstico da situação da educação no país, como no fomento para a criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹¹), busca formar a opinião pública – atuando, portanto, enquanto aparelho privado de hegemonia – nessa concepção neoliberal de educação, determinada pelos organismos multilaterais, aumentando a importância da participação privada na educação e levando a formação do consenso de que a educação deva ser um serviço, e não um direito. O Plano de metas Compromisso Todos pela Educação indica enquanto meta para o contexto da educação em tempo integral “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar” (BRASIL, 2007).

Essa meta reaparece sob outros termos na Portaria que institui o PME quando cita no parágrafo único do seu artigo primeiro:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações

¹¹ O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o propósito de mensurar o aprendizado nacional nos sistemas de ensino e, partir daí, estabelecer metas para a melhoria do ensino. O índice é composto por dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida através do Censo Escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, que são a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse índice é utilizado na escolha das escolas que podem ter acesso ao Programa Mais Educação.

socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007b, *grifo nosso*)

“Outros espaços socioculturais” significa clubes, igrejas, ONGs, associações, fundações, etc., ou seja, educação escolar acontecendo fora da escola. Essa é uma característica essencial do PME e, em consequência, do projeto hegemônico de educação em tempo integral que vem se constituindo nas políticas públicas educacionais nacionais. Em decorrência disso, a ampliação do tempo escolar não necessariamente dialoga com os conteúdos historicamente produzidos e sistematizados, que devem ser socializados na escola, mas se limitam a “ações socioeducativas” no contraturno, fragmentando o currículo e a organização escolar, visando “à garantia da proteção social da assistência social”, reforçando aí o caráter assistencial. Resultado disso é que a melhoria do desempenho educacional que busca o programa foi desqualificada por institutos e pesquisas (BRASIL, 2014b; MENEZES, 2012; NÓBREGA e SILVA, 2013).

No *caput* do art. 1º, a portaria que institui o PME diz que tem “o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...]” (BRASIL, 2007b). Aqui, pela primeira vez a lei aponta a formação integral para toda a educação básica, e não apenas para a etapa da educação infantil, como vimos na LDB, o que seria um avanço se o texto mantivesse o compromisso de promover essa formação integral, e não de apenas “contribuir” para esta formação, como nos alerta Maciel e Silva (2018). Nessa passagem da letra da lei é possível identificar ainda que o PME busca induzir a política pública de educação em tempo integral através da articulação de ações e projetos de cada escola, município e estados. Ao mesmo tempo que o PME tem uma concepção de educação em tempo integral que direciona as práticas escolares de cada experiência, projeto ou programa, ele não garante ou impõe qualquer tipo de qualidade ou referência teórica, curricular ou metodológica, que abre

margem tanto para o assistencialismo mais básico e minimalista, que é o geral, quanto para projetos de resistência.

Ainda em 2007 é instituída a lei nº 11.497 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007d). A lei do FUNDEB traz para o contexto da educação em tempo integral o aporte de 25% a mais de recursos para o ensino fundamental de tempo integral e 30% a mais de recursos para o ensino médio em tempo integral, de acordo com seu art. 36 (BRASIL, 2007d). Essa é a base que financia e induz o PME nas escolas que aderem ao programa, que recebem o recurso através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Vale o destaque de que esse incremento de recursos vale para qualquer projeto de escola pública que amplie a jornada escolar para 7h ou mais, aderindo ao PME ou não.

Em 2010 é editado o Decreto nº 7.083/2010, que busca regulamentar o PME (BRASIL, 2010). Esse documento ratifica o ecletismo da educação integral do PME, enfatiza o caráter experimental das atividades a serem desenvolvidas (resgatando a inspiração, ainda que módica, em Anísio Teixeira) acrescentando aos campos de atuação (educação, arte, cultura, esporte e lazer, etc.) a educação econômica, reafirma as parcerias com órgãos e instituições locais e estabelece os princípios da educação integral para o programa (MACIEL; SILVA, 2018).

O ecletismo do PME diz respeito ao uso de conceitos, autores e teorias de diversos matizes e vinculações teórico-políticas no intuito de ressignificá-los. Exemplo disso é a menção à formação integral e emancipatória, cara aos autores progressistas, mas que é incompatível com um programa de inspiração neoliberal que nem de longe visa garantir ou resolver as condições insuficientes da escola pública atual, dadas as profundas desigualdades econômicas e, consequentemente, educativas da população brasileira.

O caráter experimental das atividades dialoga com o primeiro princípio do programa, que é a articulação das disciplinas curriculares com os campos de experiências propostos, que resultariam nas atividades complementares, diversificadas, socioeducativas, socioculturais, oficinas, entre outros termos que

aparecem nas experiências escolares aderentes ao PME. Essa articulação se daria principalmente no campo didático-metodológico fazendo dialogar os conhecimentos curriculares com as práticas socioculturais.

A reafirmação das parcerias fortalece o terceiro setor, enfraquece ainda mais a estrutura escolar já precária e ainda desvaloriza a profissão docente. O PME traz a figura dos voluntários contratados pela escola oferecendo uma ajuda de custo paga de forma proporcional ao número de turmas, sem vínculo empregatício e sem necessidade de formação específica, com a justificativa de que o programa privilegia o saber popular, com ênfase nos saberes locais da comunidade da escola.

A discussão relativa ao saber popular e ao saber sistematizado, bem como da diversidade, que se constituem em princípios neste decreto de 2010, é muito cara ao PME. Como analisado em Mendonça (2016), a proposta do programa é de uma educação intercultural em que o diálogo entre os saberes seria capaz de fazer com que desapareça a distinção entre saber científico e saber do cotidiano assentando-se em um paradigma no qual os conhecimentos são relativizados de forma que se torna impossível sintetizar uma totalidade que abrigue a diversidade de forma coerente. A desigualdade nesse contexto é considerada sinônimo da diversidade e das diferenças culturais que não são investigadas considerando o processo histórico radical de exclusão das comunidades periféricas que agora estão sendo "convidadas" a contribuir com a escola (SILVA; SILVA, 2013).

A territorialidade é outro princípio do programa que busca utilizar espaços públicos e privados de lazer para realizar as atividades dos campos de experiência, inspirando-se no movimento Cidades Educadoras, que surge na Declaração de Barcelona com a Carta das Cidades Educadoras (1990). No entanto, esses territórios educativos se embasam num conceito que na verdade é um engodo na realidade das escolas brasileiras, já que os equipamentos públicos culturais e de lazer próximos das escolas, quando existem, são, em geral, precários (SILVA; SILVA, 2013, p.712)

A intersetorialidade buscaria a racionalização dos custos e a articulação de programas de diversas esferas e setores da administração pública e da

comunidade na promoção dos objetivos do PME, fazendo com que ocorressem ações integradas da comunidade e mobilização social nos municípios, estados e distrito federal, ampliando os atores e possibilitando a educação integral.

Essa articulação é, na verdade, uma reedição do uso da capilaridade e inserção social da instituição escolar para dissimular uma maior presença do Estado, com a ampliação de tarefas de proteção e serviço social, quando na verdade o que objetivamente vem acontecendo é uma redução nas políticas sociais de vários setores (SILVA; SILVA, 2013). Algebaile (2004) chama essa situação – que ganha força na década de 1990 – de “ampliação para menos”. Ampliação para menos porque o incremento de tarefas e horas na jornada escolar se apresenta para a população como maior presença do Estado no atendimento de suas necessidades mais imediatas, ou seja, há uma “expansão da esfera escolar”, no entanto, isso corresponde de forma imbricada em “encurtamento da esfera pública” em pelo menos dois sentidos: nas “reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola” (ALGEBAILLE, 2004, p. 15).

As ações da política social incorporadas e operadas por essa escola ampliada, transformada em “posto avançado do Estado”, não são plenamente realizadas, constituindo-se em “arremedos de ação”, resultando no:

[...] deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo (ALGEBAILLE, 2004, p. 15)

Dessa forma responsabiliza-se a pobreza por sua condição socioeconômica e faz-se da instituição escolar um instrumento de gestão dessa mesma pobreza. Nesse contexto de ampliação de tarefas, aquilo que é precípua da instituição escolar fica diluído em meio às novas funções, reduzindo o espaço e o tempo para o ensino dos conteúdos sistematizados historicamente e agravando a falta de condições de trabalho com sobrecarga de tarefas para os professores da educação básica pública brasileira.

É importante deixar claro que essa concepção de escola enquanto instrumento de gestão da pobreza é um projeto que vem se desenhando desde

quando as reformas neoliberais ganharam força no país. Mas a constituição, os conceitos e as experiências oriundas do PME reforçam as bases dessa concepção dando novos contornos e, principalmente, tornando-se hegemonia na educação integral. Pelo poder de indução, pela magnitude de recursos empenhados, pela influência dos atores e setores sociais que embasam o programa, por seu alinhamento com a política econômica e outros fatores, a concepção do Mais Educação seria a mais determinante na conformação do projeto hegemônico de educação em tempo integral vigente no país.

Exemplo disso é que o PNE de 2014-2024, promulgado pela lei nº13.005 de 2014 (BRASIL,2014) incorporaria grande parte dos princípios e concepções do PME numa política pública educacional que se propõe a ser de Estado. Nesse documento a meta que trata da educação integral é a de número 6, que enuncia em seu caput: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.11).

O enunciado da meta precisa ser esclarecido, pois oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas não significa que todos os alunos dessas escolas serão atendidos em tempo integral. O PNE trabalha com a ideia de aluno em tempo integral para contabilizar essa meta, o que significa que uma escola que tenha 300 alunos, mas apenas uma turma de 30 tenha atendimento em 7h ou mais, se qualifica enquanto escola de tempo integral para fins de contabilização da meta 6 do PNE.

Uma questão clara da meta é a menção do termo educação em tempo integral, e não educação integral, reafirmando a posição do decreto que regulamenta o PME e a ênfase na expansão do tempo escolar em detrimento da qualidade ou do tipo da educação oferecida. A estratégia 6.1¹² também é um

¹² Estratégias da meta 6 do PNE vigente: “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;

reforço dos conceitos legislativos do PME ao estipular que educação básica em tempo integral é aquela igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo na escola, ou sob sua responsabilidade. Ao mesmo tempo, essa mesma estratégia, contraditoriamente, traz um elemento contra-hegemônico importante ao mencionar uma “ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014, p. 12).

Os princípios da territorialidade e da intersetorialidade estão mantidos nas estratégias 6.1, 6.4, 6.5, 6.6 e 6.9. Há um tímido direcionamento na estratégia 6.9 para que a expansão da jornada seja empregada no efetivo trabalho escolar, visando “otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola” (BRASIL, 2014, p. 12). No entanto, esse direcionamento se esvazia quando a estratégia complementa dizendo que este deve estar “combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 12).

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

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

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

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

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

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

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

As estratégias 6.2, 6.3, 6.8 e 6.9 representam avanços na legislação por apontar o atendimento a reivindicações históricas dos profissionais da educação. A 6.2 e 6.3 tratam da construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, citando inclusive que esse padrão e mobiliário seriam quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, refeitórios, etc. (BRASIL, 2014, p. 12).

Já as estratégias 6.8 e 6.9 apontam para a garantia da educação em tempo integral no campo, nas comunidades indígenas e quilombolas, bem como direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência.

Estes sinais de avanço, ainda que importantes, não têm se materializado na realidade escolar atual. A tabela 1 traz dados do censo escolar de 2018, obtidos através do Observatório do PNE¹³, referentes à disponibilidade dos equipamentos e espaços escolares considerados adequados pelo PNE para ETIs de Goiânia e do Brasil:

Tabela 1 - Percentual de ETIs com cada item de infraestrutura previstos no PNE

Itens de Infraestrutura	Goiânia	Brasil
Lab. Informática	45,6	46,9
Lab. Ciências	13,4	9,7
Quadra	45,0	37,8
Refeitório	38,7	54,7
Auditório	5,6	10,4
Biblioteca ou sala de leitura	53,1	54,7
Cozinha	97	98
Sanitário dentro do prédio	97	91,7

Fonte: ONG Todos pela Educação (2018)

Os dados mostram que os poucos avanços que passaram para o texto do PNE 2014-2024 não apresentam sinais de concretização já quase na metade da vigência do plano.

¹³ O observatório do PNE é uma plataforma online, organizada pela ONG Todos pela Educação, que disponibiliza dados e análises para acompanhamento das metas do PNE vigente e pode ser acessada pelo endereço eletrônico: <http://www.observatoriodopne.org.br/>.

Ainda assim, o maior recuo do PNE vigente é nem mesmo citar a necessidade de educação integral. Como o decreto havia avançado nesse sentido, tal ausência é um retrocesso grave, ainda que saibamos que o projeto que vem conquistando hegemonia na agenda da educação integral de fato se restringe à ampliação do tempo.

Em 10 de outubro de 2016, pouco mais de um mês após a consumação de um golpe institucional processado através do impedimento da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, o então ministro da Educação Mendonça Filho publica a Portaria MEC nº 1.144 que institui o Programa Novo Mais Educação (PNME) e “visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016).

Essa portaria tem um texto bastante objetivo e claro no que diz respeito à concepção de ampliação da jornada escolar como instrumento de elevação de resultados e índices relativos ao ensino de Língua Portuguesa e matemática. A ampliação da jornada escolar deve estar em função desse objetivo, inclusive quando ofertar atividades nos campos das artes, da cultura e do esporte e lazer (BRASIL, 2016).

No Documento Orientador do programa lançado em 2018 (BRASIL, 2018) essa subordinação dos campos de atuação à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática está evidente na descrição do papel do “facilitador”, que são os responsáveis pelas atividades nos campos da arte, cultura, esporte e lazer. Esses facilitadores são voluntários, sem a obrigação de ter formação docente nos mesmos moldes do PME, recebendo apenas uma “ajuda de custo” equivalente a R\$150,00 para uma carga horária de 7h semanais (BRASIL, 2017). A resolução do FNDE que prevê esses custos (BRASIL, 2017) regula que as atividades devem ocorrer durante oito meses letivos do ano e não mais durante o ano todo como previa o PME.

O Documento Orientador escancara ainda mais a parceria com o terceiro setor ao vincular as formações dada aos sujeitos do programa¹⁴ (articuladores,

¹⁴ Além dos facilitadores o PNME tem enquanto sujeitos do programa os articuladores, que são professores da escola responsáveis por formar e articular o papel dos demais sujeitos, e os mediadores, que são voluntários que desenvolverão o acompanhamento pedagógico em português e matemática.

mediadores e facilitadores) ao Instituto Península, que é uma fundação ligada a grandes empresas nacionais e internacionais que atuam no ramo do varejo no Brasil, integrantes da família Abílio Diniz¹⁵. Para a Educação Física Escolar, inclusive, há uma plataforma dedicada a cursos rápidos de como o facilitador pode tratar os conteúdos do esporte no PNME¹⁶.

Um projeto de educação integral que se inicia com um liberalismo humanista em Anísio Teixeira, com uma concepção de formação ampla, visando a integralidade do sujeito que aprende, ainda que pragmatista, finda-se em um projeto de ampliação da jornada da escolar com uma concepção de formação extremamente restrita, de orientação neotecnista¹⁷, visando a elevação de índices de Língua Portuguesa e Matemática em avaliações padronizadas em larga-escala.

O presente, no entanto, não é necessariamente representativo do último evento ocorrido e, portanto, o que temos tentado conceituar como projeto hegemônico de educação em tempo integral no país não se resume às restritíssimas características apresentadas pelo PNME, ainda que esteja cedo para avaliar se estas serão características orgânicas ou ocasionais na história da educação em tempo integral brasileira. Nesse sentido, nossa síntese indica que o projeto hegemônico de educação em tempo integral vigente no atual momento histórico está estruturado nas características seguintes:

1. Associa de forma mecânica quantidade e qualidade ao entender que a ampliação da jornada escolar produz educação integral;
2. Justifica a necessidade da ampliação da jornada escolar com base na ideia de proteção e assistência social usando a escola para a “gestão da

¹⁵ Informação disponível no site do instituto e pode ser acessada pelo endereço <http://www2.institutopeninsula.org.br/quem-somos>.

¹⁶ A plataforma chama-se Impulsiona e pode ser acessada pelo sítio <https://impulsiona.org.br/>.

¹⁷ Neotecnismo é o conceito utilizado por Saviani (2008) para caracterizar um dos elementos essenciais da concepção pedagógica hegemônica vigente que reproduz o controle do tecnicismo pedagógico da década de 1970, que tinha como cerne a racionalização e padronização dos processos de ensino, deslocando o cerne para o controle dos resultados, através das avaliações padronizadas em larga escala. No neotecnismo é pelas avaliações que se controla a eficiência e a produtividade.

pobreza” com a “ampliação para menos” das políticas públicas sociais e educacionais;

3. A ampliação do tempo é empregada na oferta de atividades fragmentadas em relação ao currículo e ao ensino regular no contraturno escolar;
4. Centra-se numa concepção de aluno em tempo integral, desprezando o investimento em infraestrutura e fomentando as parcerias com entidades de direito privado (organizações sociais, religiosas, institutos, fundações, etc.);
5. Funda-se numa formação pragmatista e neotecnicista voltada para a aquisição de competências e habilidades necessárias no mercado de trabalho imprevisível e flexível e na vida da sociedade do capital. O ideal formativo busca a ocupação do tempo com a construção do consenso social através da tolerância das injustiças e das desigualdades.

Tal projeto hegemônico sintetiza aquelas características que se constituíram enquanto orgânicas na análise histórico-políticas até aqui realizada, o que não significa que sejam características onipresentes nas diversas, distintas e numerosas experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no país, principalmente após 2007, por indução do PME. O fato das políticas públicas em educação serem descontinuadas em função de ações políticas e de alternâncias de poder (COUTO, 2017) e deste projeto hegemônico ocorrer numa instituição de extensão tão vasta e presente em todo território nacional contribuem para que o contexto da educação em tempo integral no Brasil seja de fragmentação, tal como já ocorre com o contexto da educação básica regular.

Assim, no terreno da ação de combate ao projeto hegemônico, é possível que coletivos escolares e redes de ensino concebam, formulem e implementem experiências de educação em tempo integral que contrapõem parcial ou integralmente as características do projeto hegemônico aqui desvelado. Tais experiências, muito mais do que se contrapor a esse projeto, podem apontar para princípios, organizações curriculares e do trabalho pedagógico, didáticas e concepções de educação integral que buscam outro projeto histórico de sociedade, assentado na formação omnilateral e na emancipação humana

coletiva, tal como discutido anteriormente em Marx e Gramsci. Descrevemos a seguir um exemplo prático dessa possibilidade.

1.6 Educação Integral Politécnica: da realidade à possibilidade em disputa

No Brasil a tradição teórica marxista encontra na pedagogia histórico-crítica uma formulação sistematizada do ideal de formação omnilateral para a escola. Tal pedagogia, cujas bases se assentam nas formulações de Demerval Saviani (2009; 2013), está em constante elaboração, buscando abarcar as diversas discussões relativas à educação e ao ensino escolar. Maciel *et al* (2017) buscaram uma sistematização de uma educação integral na instituição escolar concebida com base nessa pedagogia e orientada pelo princípio pedagógico da politecnia.

Assim, tais autores formularam uma proposta de educação integral politécnica, tendo origem e base real no Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado no município de Ariquemes (RO), de 2005 a 2006. Esse projeto entende que a educação em Marx aponta 4 dimensões: educação intelectual, corporal e politécnica, dadas pelas instruções aos delegados do conselho central provisório, como citamos anteriormente, e ainda uma quarta dimensão política, que permeia o pensamento marxiano e, ainda que não expressa, não poderia ficar fora de sua concepção de educação.

A presença dessas 4 dimensões ressalta que a politecnia, definida enquanto educação dos princípios gerais e científicos dos processos de produção, é apenas uma dimensão do processo educativo. Uma escola que abarcasse todas essas dimensões encontraria seu lugar na realidade atual na modalidade da educação integral (MACIEL *et al*, 2017).

Importante destacar que a questão do tempo (permanência diária e de escolarização), do espaço (estrutura escolar diversificada) e do método/conteúdo (formação de professores) são necessidades apontadas por liberais e marxistas para pensar uma forma histórica de escola que busque a

superação dos dualismos (Dewey e Teixeira) e da unilateralidade (Marx e Gramsci) nos processos educativos.

Dada essa dimensão ampliada da educação integral na consolidação desses projetos educativos, é fundamental compreender o panorama dessa forma histórica de escola no contexto brasileiro recente.

Com exceção das experiências capitaneadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública, nas décadas de 1980 e 1990, os programas e experiências de ampliação de jornada escolar/escola de tempo integral cresceram a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Essa informação foi identificada por Santos (2009) ao pesquisar projetos de ampliação do tempo escolar nos Estados e Municípios brasileiros, destacando um crescente aumento especialmente a partir do ano 2000.

Maciel *et al* (2017) identifica e classifica três modalidades chamadas de educação integral: as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas e o tempo integral. As jornadas ampliadas referem-se a extensão mais curta do tempo para realização de tarefas escolares, adicionando-se uma refeição. As atividades diversificadas referem-se à realização de atividades socioculturais, fundamentalmente ligadas à cultura corporal (esportes, jogos, danças, lutas, etc.), e oficinas no contraturno escolar. E o tempo integral é a permanência por 7h ou mais, com alimentação garantida, para a realização de atividades em diversos campos, de acordo com a política do programa “Mais Educação” do governo federal.

Embora chamadas de educação integral, nenhuma dessas modalidades tem como fundamento a superação das dualidades ou da unilateralidade do conhecimento. A principal justificativa dos programas que instituem essa modalidade está no campo da assistência social e da melhora dos índices escolares de reprovação, distorção idade-série e nota em testes padronizados nacionais e internacionais. Algebaile (2004) analisou, no início da década passada, que a escola de tempo integral vinha se constituindo como exemplo do processo que identifica a escola enquanto instrumento de gestão da pobreza, através da associação de tarefas da assistência social na escola, travestidas de

políticas educacionais, conforme havíamos destacado a pouco na análise histórico-política desenvolvida.

No final da década passada, Santos (2009) reforçava que o atendimento a crianças na condição de risco social e a desresponsabilização do Estado pela educação eram marcas da escola de tempo integral por todo o Brasil, ainda que aparentemente a ideia que se passava à população fosse a de um Estado mais presente. Mais recentemente, Cavaliere (2014), ao analisar dados recentes sobre as escolas de tempo integral, reafirma tais justificativas mas aponta que, em geral, cabe aos municípios e estados, no âmbito da luta e confronto de concepções, o desenvolvimento de uma educação integral assistencialista ou de educação ampliada, multidimensional e democrática, haja vista que existem várias experiências assim no país.

Dado esse panorama, é preciso, portanto, diferenciar educação integral das outras inúmeras denominações: escola integral, tempo integral, jornada ampliada, atividades diversificadas, atividades complementares. Educação integral refere-se a um projeto educativo ampliado que, conforme os autores aqui abordados, resguardadas suas raízes epistemológicas, busca superar os dualismos, as dicotomias e unilateralidades colocadas pelas condições econômicas à educação escolar. As demais denominações consistem em educação compensatória, utilizando-se aqui a compreensão dada por Saviani (2009).

Pensando no desenvolvimento dessa educação integral, agora bem definida, Maciel *et al* (2017) estabelecem enquanto princípios pedagógicos específicos da educação integral histórico-crítica: a integração curricular, a integração dos espaços educativos e a práxis educativa.

A integração curricular é a integração das disciplinas regulares com as atividades socioculturais e profissionalizantes, convergindo para uma estreita relação entre os conteúdos. Tal integração é constituída pelos princípios da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo e pelo princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes (MACIEL *et al*, 2017).

A integração dos espaços educativos se refere à conexão educativa dos espaços arquitetônica e estruturalmente. Ou seja, uma arquitetura concebida para a integração entre biblioteca, múltiplos laboratórios das áreas de conhecimento, espaços para desenvolvimento de atividades socioculturais e esportivas e de apoio à saúde e bem-estar. Isso significa que “escolas politécnicas de educação integral devem ser verdadeiros Centros de Desenvolvimento Humano” (MACIEL *et al*, 2017, p. 480).

A práxis educativa é justamente a atividade formadora de um novo ser humano, mais completo e mais humano ao ter a oportunidade de se desenvolver em suas múltiplas dimensões. Tal práxis educativa torna-se possível através da realização dos princípios da integração curricular e dos espaços educativos, com a compreensão por parte dos alunos da natureza produtiva da sociedade capitalista, do domínio técnico de seus processos de produção, da natureza de classe do Estado e, portanto, do reconhecimento das condições de sua atuação, e não subordinação, quando de sua inserção no mundo do trabalho. Tal práxis, assim de fato transformadora, satisfaria a dimensão política da educação integral politécnica (MACIEL *et al*, 2017).

Essa concepção de educação integral politécnica concebida por Maciel *et al* (2017) com base em uma experiência real, assim como diversas outras experiências pelo Brasil, inserem-se no debate aqui proposto no intuito de reforçar as possibilidades e os caminhos para a educação integral escolar resgatando seus fundamentos e esclarecendo as raízes epistemológicas que o compõem, sem desprezar a análise da realidade do que está envolto e velado por trás do discurso e das atuais políticas públicas da educação integral. Como Marx alerta, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Dessa forma situamos essa análise nesse esforço de transformação.

Como abordado na Introdução, as experiências de educação em tempo integral têm dado espaço ampliado às atividades relativas à cultura corporal. No entanto, essa ampliação, em geral, não tem se pautado na perspectiva teórica da educação integral politécnica, ou mesmo da formação omnilateral. Dessa forma se faz necessária uma reflexão sobre as possibilidades da cultura corporal na perspectiva da omnilateralidade.

1.7 Cultura Corporal na perspectiva da Omnilateralidade

A Educação Física é uma área de conhecimento que por muito tempo foi dominada pelo paradigma da aptidão física. Isso quer dizer que, mesmo estando na escola, até a década de 1980 a Educação Física brasileira nunca havia se preocupado com o objetivo desta instituição ou com uma compreensão mais elaborada e aprofundada da formação humana.

No entanto com os movimentos de redemocratização social e a volta de professores que concluíam suas pós-graduações na Europa, constituiu-se um Movimento Renovador da Educação Física, que começava a trazer conhecimentos das áreas das ciências humanas e da educação para a reflexão pedagógica da educação física escolar.

Nesse contexto, uma pedagogia crítica, influenciada pela pedagogia histórico-crítica e pela educação popular de Paulo Freire, se destaca na Educação Física denominando-se crítico-superadora. Esta foi materializada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992, por um autodenominado Coletivo de Autores, como ficou conhecida a obra posteriormente.

Essa obra, que contém a origem teórica da pedagogia crítico-superadora, entende que a escola pública deve ser "democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária, resultado de um projeto coletivo e adequada em relação aos seus equipamentos materiais e espaços físicos" (Pimenta e Gonçalves, 1990, p. 85-87 *apud* SOARES *et al*, 2012, p. 25).

De forma sucinta, tal definição de escola está de acordo com as definições dadas pelos autores até então citados, abordando inclusive a questão dos equipamentos e espaços físicos, bastante caros à especificidade da própria educação física escolar. Alinha-se mais ainda com a concepção de Gramsci ao destacar o aspecto unitário e o projeto coletivo enquanto forma de sua concretização.

As reflexões propostas por essa obra sobre a formação humana e a educação encontram-se diluídas em sua discussão sobre o currículo e a organização escolar. Ao questionar o currículo conservador das escolas profissionais que se baseiam na lógica formal e restringe o conhecimento a mera técnica, Soares *et al* (2012, p. 30) aponta que o currículo ampliado comprometido com os interesses das camadas populares busca a “constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. A compreensão de que a realidade social é complexa e contraditória, e que deve ser assim explicitada aos alunos, sugere que essa pedagogia busca uma educação que abarque as diversas dimensões da realidade, não se restringindo a uma, nem caindo em simples dualidades.

Na sequência os autores ratificam que a “visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (SOARES *et al*, 2012, p. 30). Tal visão de totalidade indica a necessidade da associação entre as disciplinas da escola (que são fatores, partes não-somáveis mas associáveis, relacionáveis de uma realidade total) para que o aluno consiga elaborar essa síntese da realidade complexa, alinhando-se ao conceito da omnilateralidade.

A partir daí os autores justificam a necessidade da educação física escolar, pois sem a reflexão sobre seu conteúdo, a cultura corporal, a síntese dos alunos em relação à realidade não atingiria a totalidade (SOARES *et al*, 2012). Justificativa justa e válida quando consideramos o conceito de omnilateralidade anteriormente exposto, uma vez que as relações sociais presentes nas manifestações sociais exteriorizadas pela cultura corporal são também expressões das necessidades, faculdades, sentidos e capacidades do conjunto dos seres humanos na sociedade atual e, portanto, são apropriações imprescindíveis para seu desenvolvimento omnilateral.

A pedagogia crítico-superadora não especifica de forma sistematizada uma determinada forma histórica de escola, tal como sugerem Gramsci e Teixeira. No entanto, aponta elementos de uma dinâmica curricular, definida enquanto movimento que constrói uma base material para a realização do projeto de escolarização do homem (SOARES *et al*, 2012). Esta dinâmica tem o tempo e o espaço como elementos da organização escolar, que é fundamental

para dar condições materiais para a realização do trato com o conhecimento. Como dizem os autores:

Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma organização escolar. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender.

A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc. (SOARES *et al*, 2012, p. 31)

Há nessa passagem as bases para compreensão de que o tempo (turnos, jornadas, etc.) e o espaço (bibliotecas, quadras, auditórios, etc.) são imprescindíveis para tratar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, superando as dualidades e desvelando as relações sociais. O que o estudo de Dewey, Teixeira e Gramsci sugerem até então é que esse tempo e esse espaço precisam ser ampliados (em relação à forma histórica tradicional de escola) para se chegar a educação integral/politécnica/omnilateral.

Em se tratando de um coletivo de autores que buscam uma metodologia do ensino da educação física na escola, a defesa da ampliação do espaço da instituição escolar deve ser uma bandeira de luta, uma vez que os espaços são elementos estruturantes de uma abordagem do conhecimento que busque superar a dicotomia entre teoria e prática, compreensão e desempenho, pensamento e execução. Dentro da especificidade da área, como diz o coletivo de autores, “uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas”(SOARES *et al*, 2012, p. 65) e algumas dessas habilidades “exigem, ainda, materiais específicos” (SOARES *et al*, 2012, p. 64), logo, o trato do conhecimento específico da educação física não fragmenta conhecimento e técnica, corpo e mente, pois busca “articular uma ação (o que faz) com o pensamento (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (SOARES *et al*, 2012, p. 86) e precisa, para isso, de espaços e materiais adequados para sua melhor compreensão.

Para além dessas reflexões, a pedagogia crítico-superadora marcadamente pode ser inserida na perspectiva de uma formação omnilateral

ao destacar seus princípios curriculares e confrontar-se aos princípios da escola organizada com base na lógica formal. Soares *et al* (2012, p. 35) dizem que:

[...] a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que forma os princípios curriculares aqui abordados.

A Educação Física tem, portanto, na pedagogia crítico-superadora elementos que embasam seu ensino na perspectiva da omnilateralidade, que compreendem a escola em consonância com as bases da pedagogia histórico-crítica e que defende princípios que coadunam com uma forma histórica de escola também integral e politécnica. Podendo ser considerada a abordagem necessária da Educação Física nos projetos de educação integral que tem por base os fundamentos de uma educação ampliada, omnilateral.

Cabe aqui, no entanto, a partir da concepção de educação física crítico-superadora, e das propostas existentes de educação integral, englobando também as que a consideram enquanto educação compensatória, uma consideração importante a respeito da cultura corporal.

Esclarecendo, cultura corporal é:

[...] o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al*, 2012, p. 39).

[Que] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (SOARES *et al*, 2012, p. 62)

Esse acervo de formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal que o homem tem produzido no decorrer da história é um conhecimento que permeia as 4 dimensões da educação em Marx apontadas por Maciel *et al* (2017). É, portanto, educação intelectual – ao constituir-se enquanto teoria do lazer, do esporte, da saúde e da história da cultura corporal

–, é educação corporal – ao desenvolver a corporalidade¹⁸ enquanto instrumento de realização do trabalho humano em seu sentido ontológico –, é educação tecnológica – ao constituir-se em técnica necessária aos negócios do esporte de alto rendimento e em ciência (biodinâmica, fisiologia, cinesiologia) de suporte aos processos de produção de materiais esportivos, de serviços especializados em reabilitação, em saúde, em estética e de serviços oferecidos no âmbito do mercado do lazer. É, ainda, educação política – ao explicitar as origens dos valores e das relações de dominação reproduzidas por seus temas nas 3 dimensões anteriores e, fundamentalmente, ao propor a possibilidade de superação desses valores e relações no espaço de luta que cabe à área da Educação Física na sociedade capitalista.

Esse esclarecimento é importante pelo fato de que a ampliação dos conteúdos oportunizados pela dilatação do tempo nas escolas de educação integral amplas e compensatórias historicamente abordam elementos da cultura corporal de competência do professor de Educação Física, como os esportes, os jogos, as danças, a luta, a recreação, etc. E isso acontece sem eliminar o espaço já conquistado pela cultura corporal nas disciplinas regulares. Logo, a dimensão da cultura corporal na escola de tempo e de educação integral tende a ser ampliada.

No entanto, estudos anteriores nos indicam que muitas vezes essa ampliação (quantitativa) da presença da cultura corporal é justificada por uma visão que a enxerga enquanto prêmio ou acessório ao trabalho intelectual, ou mesmo como um momento de lazer (MENDONÇA, 2016) ou preenchimento do tempo ocioso, o que a enquadraria enquanto atividade representativa da educação compensatória na escola de tempo integral.

¹⁸ De acordo com Silva H. (2017) na atual forma de organização social a corporalidade dos trabalhadores é estratégia de produção de hegemonia do capital, degenerando a existência corpórea da classe que vive do próprio trabalho imprimindo-lhe marcas de dominação. Assim o desenvolvimento da corporalidade a partir da apropriação da cultura corporal na perspectiva da omnilateralidade caminha no sentido inverso, de ampliação das possibilidades da materialidade corpórea em busca da emancipação humana e da formação da individualidade em seu âmbito de personalidade viva, entendendo o desenvolvimento dessa corporalidade como imprescindível a uma *práxis* revolucionária, como reforça as reflexões de Silva H. (2017).

Portanto, para que se configure como uma atividade de educação integral que busca a formação omnilateral, a cultural corporal deve ser compreendida enquanto um conhecimento. Um conhecimento que, em virtude da amplitude de dimensões educativas que o constitui, pode em um momento ou outro destacar alguma das 4 dimensões em relação as outras, mas sempre as entendendo enquanto uma totalidade integrada.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFG E DA PUC-GO

Com o objetivo de investigar o currículo integrado e a cultura corporal na RMEG tomou-se como ponto de partida a análise da produção acadêmica sobre o tema nas bibliotecas digitais dos dois programas de pós-graduação da capital, no intuito de contribuir com a pesquisa científica se apoiando nos dados da realidade já investigada pelo contexto local. Dessa forma a análise situa-se a partir das indicações e lacunas da produção existente.

A busca foi realizada em 23 de março de 2018 e seguiu o seguinte caminho metodológico:

- 1) Acesso ao sítio eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)¹⁹ e da Universidade Federal de Goiás (UFG)²⁰;
- 2) Buscar por Educação Integral;
- 3) Ativar filtros: Título-Contém-Integral e área CNPQ-Contém-Educação;
- 4) No caso da BDTD da UFG adicionar buscar em Regional Goiânia (RG);
- 5) Na BDTD da UFG, Regional Goiânia, foram encontrados 22 trabalhos, sendo 4 teses e 18 dissertações. Já na PUC-GO foram encontrados 9 trabalhos, sendo 3 teses e 6 dissertações. Nos 31 trabalhos aplicou-se o critério de exclusão nos estudos que não abordam a análise da educação integral ou da escola de tempo integral, tendo a ETI apenas como campo de intervenção sem relacioná-lo com o objeto de investigação. Após a aplicação do critério de exclusão, restaram 12 dissertações da UFG-RG, 6 dissertações e 2 teses da PUC-GO,

¹⁹ <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/>

²⁰ <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>

totalizando 20 textos de análise. Em nenhuma das buscas houve recorte temporal.

O processo de análise desses 20 trabalhos iniciou-se pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de identificar no conjunto das produções os objetivos, o contexto, a metodologia e os resultados alcançados. Em seguida procedeu-se a leitura integral dos textos identificando objetos de análise comuns e com ligação orgânica ao objeto deste trabalho. Os objetos identificados foram: educação em tempo integral enquanto política pública educacional e de assistência social; organização do trabalho pedagógico; e condições de trabalho e formação.

A fim de organizar a exposição, apresenta-se uma breve análise temporal, seguida da análise das metodologias e do contexto dos trabalhos produzidos nas pós-graduações da capital goiana. Na sequência é feita a discussão e síntese a partir de cada objeto de análise identificado.

2.1 Histórico, metodologia e contexto das produções

A análise da produção acadêmica relativa ao tema da educação integral no Brasil tem um importante artigo de referência publicado em 2009, por Ribetto e Maurício (2009), que traça uma análise das produções em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros de 1984 até 2008. Nesse artigo as autoras situam que de 1988 até 2008, 43 dissertações e 11 teses abordavam o tema da escola em tempo integral, nenhuma delas produzidas em Goiás, nem abordando experiências dos projetos e programas aqui desenvolvidos. Tal realidade se explica pelo fato de as experiências goianas terem se iniciado em 2005.

Nessa análise as autoras destacam grande influência dos dois programas de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), construídos por Leonel Brizola no Rio de Janeiro, totalizando mais da metade das produções, seguidos pelo Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e o Centro de Educação Integral (CEI) em São Paulo que, muitas vezes, ainda se comparavam aos CIEPs, além do Centro de Atenção Integrada

à Criança (CAIC) de âmbito federal implementado no Rio Grande do Sul (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009).

Na análise da produção realizada nos programas de pós-graduação da cidade de Goiânia em relação ao tema da escola em tempo integral percebe-se que a primeira dissertação ocorre em 2009 na Faculdade de Educação da UFG. Em seguida, a partir de 2011, as produções tornam-se mais frequentes até o ápice em 2017, com 5 dissertações e uma tese.

O início em 2009 se explica pelo fato de as experiências em tempo integral no município de Goiânia iniciarem em 2005, tendo um projeto documental apenas a partir de 2006, conforme relata Vicente (2017). Além disso, só em 2007 é que entra em cena um elemento central nessa nova etapa e concepção das políticas públicas de ampliação do tempo escolar, que é o Programa Mais Educação (PME).

O Quadro 1 demonstra o panorama geral das produções analisadas, indicando o ano, o nível acadêmico, a universidade em que foi produzida, o contexto de análise, a metodologia e os instrumentos de pesquisa.

Quadro 1 - Panorama geral das produções da pós-graduação da cidade de Goiânia

Ano	Nível	Universidade	Contexto	Metodologia	Instrumentos
2009	Dissertação	FE/UFG	Estadual e Municipal (campo)	Pesquisa qualitativa	Estudo documental, observação e entrevistas
2011	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental, observação e entrevistas
2011	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Estadual e Municipal	Pesquisa Documental	Estudo documental, revisão bibliográfica
2011	Dissertação	FE/UFG	Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental, revisão bibliográfica
2012	Tese	PPGE/PUC-GO	Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental, observação e entrevistas
2013	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Estadual (Ceres)	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental, observação e rodas de conversa

2013	Dissertação	FE/UFG	Municipal (Palmas-TO)	Estudo de caso	Estudo documental e revisão bibliográfica
2013	Dissertação	FE/UFG	Federal	Pesquisa Bibliográfica e documental	Estudo documental e revisão bibliográfica
2013	Dissertação	IME/UFG	Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental, revisão bibliográfica e entrevistas
2014	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Federal e Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental e revisão bibliográfica
2015	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Federal e Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental e revisão bibliográfica
2015	Dissertação	FE/UFG	Federal	Pesquisa bibliográfica	Revisão bibliográfica
2015	Dissertação	FE/UFG	Municipal	Pesquisa Qualiquantitativa	Estudo documental e observação
2016	Dissertação	FE/UFG	Estadual (Ensino Médio)	Materialismo histórico-dialético	Estudo documental e entrevistas
2017	Dissertação	CEPAE/UFG	Federal (Ensino Médio)	Pesquisa-ação institucional	Questionários e revisão bibliográfica
2017	Dissertação	FCS/UFG	Federal (Ensino Médio)	Pesquisa Qualitativa	Estudo documental
2017	Dissertação	PPGE/PUC-GO	Federal e Estadual	Pesquisa Qualitativa	Estudo de caso
2017	Dissertação	FE/UFG	Municipal	Materialismo histórico-dialético	Estudo documental, revisão bibliográfica, entrevistas, questionários e observação participante
2017	Dissertação	FE/UFG	Municipal (Aparecida GYn)	Pesquisa bibliográfica e documental Dialética	Estudo documental, revisão bibliográfica, entrevista e observação
2017	Tese	PPGE/PUC-Go	Municipal	Pesquisa antropológica	Estudo documental, revisão bibliográfica, entrevista, observação e grupo focal

Fonte: elaboração própria

Em relação ao contexto de análise, observa-se que os projetos analisados contemplam o PME (Federal), o programa Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI-SME/Goiânia), o programa Escola Pública Estadual de Tempo Integral (EETI-SEDUC/Goiás), o programa Novo Futuro (SEDUC-Goiás), o programa Novo Ensino Médio (MEC/Brasil), o projeto da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato (EMEI-SME/Aparecida de Goiânia), o projeto de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Instituto Federal de Goiás - Campus Formosa - SETEC/MEC) e a proposta de educação integral da rede municipal de Palmas (RMP-SEMED/Palmas). No quantitativo, 6 trabalhos pesquisaram projetos estaduais, 5 municipais, 4 federais, 3 federais e estaduais e 2 estaduais e municipais.

Já em relação à metodologia, 10 trabalhos denominam sua própria pesquisa de qualitativa, 2 de bibliográfica e documental, 2 de caminho teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, 1 de documental, 1 bibliográfica, 1 de antropológica, 1 de pesquisa-ação institucional, 1 de estudo de caso, 1 de qualiquantitativa.

Os instrumentos de investigação utilizados no conjunto dos trabalhos foram bastante comuns entre si, abrangendo a revisão bibliográfica e análise das produções, a análise de documentos, a realização de entrevistas, a observação, a aplicação de questionários, o grupo focal e o estudo de caso.

A leitura e análise dos trabalhos permite afirmar que há uma tendência na abordagem teórico-metodológica no campo crítico, o que se explica pelas linhas de pesquisa nas quais os trabalhos acadêmicos estão inseridos e pela produção dos orientadores dos trabalhos. Em função dessa tendência, os instrumentos são variados nas pesquisas, buscando captar o máximo de determinações do objeto dentro das condições objetivas difíceis que em geral se encontram os pesquisadores em formação *strictu sensu*.

2.2 Educação em Tempo Integral enquanto política pública

Uma vez que o conjunto de trabalhos se fundamenta em autores e metodologias críticas, a análise dos projetos de educação em tempo integral busca o diálogo das determinações locais com as determinações mais amplas da política educacional. Assim, mesmo que as produções analisem projetos e programas municipais, estaduais ou federais, é possível identificar que convergem no que diz respeito ao fato da educação em tempo integral ter se constituído como uma política pública educacional muito mais associada à assistência e proteção social que à melhoria da qualidade de ensino, carregando fundamentos da política neoliberal discutida anteriormente.

Santos (2009), por exemplo, reforça a síntese de Algebaile (2004) ao dizer que os projetos estaduais e do município de Goiânia operam essa desresponsabilização do Estado mesmo com a aparente percepção de que ele está aumentando sua atuação. Silva F. (2011), Alves R. (2013) e Rodrigues (2016) indicam que os projetos estaduais e municipais analisados caracterizam-se por políticas públicas imediatistas, eleitoreiras e descontinuadas, o que é uma verdade nas políticas públicas educacionais brasileiras em geral (COUTO, 2017).

Outros trabalhos evidenciam como os projetos de educação em tempo integral carecem de fatores imprescindíveis ao sucesso de políticas públicas educacionais, tais como: valorização profissional, estrutura física adequada, plano de carreira, dedicação exclusiva; estudos e práticas pautadas nas teorias de aprendizagem, dentre outros (SILVA N., 2011; ALVES, R., 2013; PAIVA, 2017). Além de não estarem incorporados a uma política nacional (DIAS, 2015), ainda que alguns sejam programas federais, como é o caso do PME e PNME.

Jesus (2014) ressalta que as propostas analisadas foram pensadas de acordo com as premissas neoliberais do Estado mínimo, visando formação para o mercado de trabalho, o que reforça algumas características do projeto hegemônico de educação em tempo integral discutido anteriormente.

Dos 20 trabalhos, 12 consideram a educação em tempo integral enquanto política educacional compensatória e identificam o objetivo assistencialista dos projetos e programas analisados. Dentre as conclusões, aponta-se: a ênfase no caráter assistencial e na necessidade dos pais para justificar a escola de tempo integral; a inversão da função principal da escola de ensino dos conteúdos em favor de sua função acessória de espaço de socialização, acolhimento e respeito as diferenças; e a dificuldade da gestão e organização pedagógica em função das atividades compensatórias adicionadas à escola (SILVA N., 2011; SILVA F., 2011; SANTOS, 2009; RAMOS, 2012; POVOA, 2013; HONORATO, 2012; DIAS, 2015).

Ainda que as críticas sejam bastante rigorosas em relação ao caráter compensatório da educação em tempo integral, alguns trabalhos ressaltam a necessidade da escola de tempo integral como forma de organização escolar. Santos (2009) e Silva F. (2011) dizem, respectivamente, que a ETI deve ser um direito e uma alternativa fundamental na superação e diminuição das desigualdades educacionais, caso mantenham o atendimento das necessidades das famílias sem perder sua função principal de ensino. Isso seria possível com uma melhor organização do trabalho pedagógico, além de melhorias na estrutura e reforço no quadro de pessoal.

Ramos (2012) relata em sua análise do programa de Escola Estadual de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino de Goiás que alguns professores das escolas defendem o projeto por este oportunizar acesso a elementos culturais que os filhos dos trabalhadores não teriam acesso fora dela. Esse argumento é importante porque, de fato, uma das desigualdades educativas se constitui no maior acesso à cultura elaborada que as famílias de melhor condição socioeconômica podem oferecer aos filhos. No entanto, caso esse acesso se dê descontextualizado do ensino dos conteúdos escolares, enquanto simples experiência ou atividade que não trabalha com conceitos científicos e culturais, como era o caso dessa pesquisa, o acolhimento prevalece sobre o conhecimento e reforça-se a tese escolanovista da escola como redentora dos problemas sociais.

Dias (2015) também defende a ETI enquanto uma forma histórica de escola necessária para os dias atuais. Sua defesa, no entanto, subverte o

caminho do projeto hegemônico de educação em tempo integral, que vê na ampliação do tempo escolar o atendimento de necessidades de assistência e proteção social e de formação para o mercado. É uma defesa que vê na ampliação do tempo escolar uma necessidade para o desenvolvimento da educação integral, da formação humana omnilateral, que busca emancipação do indivíduo. Uma defesa que ressalta, ainda, que a escola “é a instituição social onde esse processo de educação integral/humanização pode alcançar pleno êxito” (DIAS, 2015, p. 59). Isto porque é ela a instituição que tem como função principal a socialização do conhecimento elaborado (SAVIANI, 2013), o que não significa que as políticas públicas de cultura, arte, esporte e lazer devam ser canalizadas para a escola, mas que esses elementos, ao adentrarem na instituição escolar, devem submeter-se a sua lógica, sua organização e seu papel.

A regra dos projetos analisados nas pesquisas, entretanto, indica que o tempo escolar ampliado tem sido destinado a atividades que carecem de articulação com o currículo regular. Exemplo claro disso têm sido as atividades cujo conteúdo envolve a cultura corporal.

Tanto as pesquisas que analisam projetos municipais, quanto estaduais ou federais, colocam elementos da cultura corporal, sobretudo o esporte, enquanto atividades para ocorrerem na ampliação do tempo escolar. A cultura corporal é tida como importante e demandada pela gestão e pela comunidade (RAMOS, 2012) e também tida como preferida pelas crianças (NUNES, 2013), que reclamaram quando mudanças na organização escolar trocaram essas atividades por reforço escolar (PAIVA, 2017).

Essa demanda é em boa parte dos projetos prejudicada pela inadequação estrutural dos espaços e materiais, como foi o caso do projeto analisado por Ramos (2012). Avalia-se que este é um dos motivos pelos quais o pressuposto de que os elementos da cultura corporal ocupassem lugar de destaque na escola de tempo integral não se confirmasse nos 20 trabalhos, ainda que muitos previssem os elementos da cultura corporal nos “currículos do contraturno” (SANTOS, 2009; FREITAS, M., 2011; SILVA F., 2011; RAMOS, 2012; NUNES, 2013; ALVES, V., 2013), e que alguns indicassem esses elementos em maior proporção que os demais (SILVA F., 2011; POVOA, 2013).

O outro motivo tem a ver com a concepção de cultura corporal que é amplamente demandada por professores, gestores, alunos e comunidade, em geral. Já havíamos identificado em trabalhos anteriores (MENDONÇA, 2016) que a cultura corporal na escola de tempo integral assume diversos sentidos, seja de lazer, socialização, descanso, atividade propedêutica ou mesmo como um conhecimento a ser apropriado, alinhando-se, nesse último sentido, à função clássica da escola. Entretanto, o sentido que alinha a cultura corporal e a função clássica da escola é o que menos se efetiva, sendo dominante um misto sem coesão dos demais sentidos a depender do professor, do momento da rotina escolar, do espaço em que ocorre, entre outros aspectos (MENDONÇA, 2016).

Ocorre que nos projetos em que se busca avanço nos índices das avaliações de larga escala ou mesmo naqueles em que há algum avanço na concepção de escola de tempo integral enquanto organização escolar que deve oferecer mais tempo as atividades de ensino dos conteúdos, a cultura corporal perde importância. No primeiro caso porque não é um conhecimento que impacta diretamente na elevação dos índices do IDEB; e no segundo caso o conteúdo não é visto como um conhecimento composto de conceitos, técnicas e história elaborados, mas sim como uma atividade que, quando muito, é importante para formação de hábitos morais e de higiene, para a promoção da saúde e o cuidado com o corpo.

Os trabalhos apontaram que a educação em tempo integral enquanto política pública educacional apresenta várias contradições, com margem para resistências. Silva (2015) sintetiza bem essa convergência ao considerar que apesar dos vários processos de flexibilização das ações e espaços escolares (como o currículo, a avaliação, a possibilidade de parcerias entre secretarias e entidades privadas, a inserção do saber popular da comunidade de forma indistinta do saber escolar, etc.) com influências do contexto macroeconômico neoliberal presentes nos projetos de ETI do Estado de Goiás e do Município de Goiânia, as possibilidades para pensar e construir uma proposta alternativa que tenha como norte a escola unitária estão dadas.

Algumas dessas contradições e resistências aparecem nos elementos da organização do trabalho pedagógico das escolas que ofertam educação em tempo integral, conforme apontaram os trabalhos.

2.3 Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Tempo Integral

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) é uma categoria de análise da escola proposta por Freitas L. (2011) que se propõe a subsumir a didática e a compreender as relações da escola em dois níveis: como trabalho pedagógico desenvolvido, em geral, em sala de aula e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da instituição. A proposta é ampliar a análise sobre a escola para mais determinações que são essenciais no entendimento dessa instituição escolar no contexto socioeconômico atual.

Essa categoria mostrou-se adequada para compreender as indicações do conjunto dos trabalhos analisados tanto em relação à fragmentação das atividades e a consequente falta de integração curricular, a falta de tempo para atender todas as demandas adicionadas à escola de tempo integral/com jornada ampliada, ao sofrimento físico e psíquico dos estudantes com a nova rotina, quanto em relação às possibilidades que o maior tempo disponível oferece na ampliação de conhecimentos e saberes adquiridos, na ampliação metodológica no ensino e nas oportunidades de aprendizagem.

A fragmentação entre currículo regular e atividades próprias da ampliação da jornada escolar (independente da sua denominação ou concepção) é unânime entre os 20 trabalhos analisados. Não por acaso, Freitas L. (2011) já indicava que a fragmentação das disciplinas, dos métodos de ensino e dos conteúdos é uma característica da OTP da escola que é oriunda da fragmentação da produção do conhecimento na atual formação capitalista.

Tal fragmentação é motivada por interesses econômicos e ideológicos, sustentados na divisão social do trabalho, na separação entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática (FREITAS, L., 2011). Ou seja, é interessante para a organização do trabalho no capitalismo que a visão dos trabalhadores seja parcial, que ele não tenha compreensão de todo o processo produtivo, e melhor ainda que ele ocupe um trabalho manual, pois ele se isola enquanto indivíduo e não se vê capaz de superar a dominação, quando a reconhece. No âmbito da produção do conhecimento, a situação é similar, pois mesmo

exercendo um trabalho intelectual a forma como se desenvolveu a ciência hegemônica faz com que cada área tenha seu método e natureza epistemológica, se relacionando com outras áreas apenas no âmbito pragmático e afim, sem buscar a totalidade das determinações e relações que o objeto de estudo está inserido, sem dialogar, por exemplo, as ciências mais vinculadas (artificial e intencionalmente) ao processo produtivo e as ciências sociais.

Essa situação se desdobra na escola na fragmentação dos conteúdos e das metodologias de ensino. Nas experiências de educação em tempo integral a superação dessa fragmentação é tratada como possível através da interdisciplinaridade enquanto recurso metodológico. Frigotto (2010, p. 48) aponta que:

É preciso insistir que esta visão integracionista e neutra de conhecimento e de interdisciplinaridade – que é dominante entre nós – não é fortuita e tampouco fruto do atraso do desenvolvimento científico. É, pelo contrário – consciente ou inconscientemente –, uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade, de representa-la e de agir concretamente na história social.

É como se aquilo que é cindido na produção e no seio das relações sociais pudesse artificialmente ser reintegrado através de recursos ou fórmulas metodológicas.

A fragmentação que ocorre nas experiências de educação em tempo integral tem ainda um outro caráter, que se relaciona com a função da escola. Freitas M. (2011) e Silva F. (2017) relatam que há uma ausência de articulação entre currículo regular e atividades socioeducativas, o que ocorre porque estas últimas chegam à escola com um objetivo diverso do ensino dos conteúdos historicamente sistematizados, sendo, por vezes, ministrados por sujeitos externos e estranhos à escola.

Nesse contexto de atividades que são adicionadas à escola, a ampliação da jornada escolar acaba resultando em tempo insuficiente para a realização de todas as demandas regulares e novas que se depreendem dessa situação (VICENTE, 2017). Um exemplo de nova demanda é a do sofrimento físico e psíquico dos estudantes na tentativa de se adequar à nova rotina, apontado na

análise de Pereira (2017), mesmo que, como já se abordou anteriormente, o tempo adicional, em geral, tenha ênfase em atividades que sejam lúdicas e oriundas do saber popular.

Dada a característica descontinuada e vinculada aos mandatos governamentais das políticas públicas educacionais (COUTO, 2017) que a educação em tempo integral é expressão, o processo de implementação dos programas nas redes estaduais e municipais em geral é atropelado. Isso fez com que alguns trabalhos identificassem o imprevisto enquanto categoria de organização escolar de alguns programas, como foi o caso de Santos (2009) ao analisar o projeto da RMEG no início de sua implantação. A própria precarização e falta de condição de trabalho do sujeito que ministra as atividades, como no caso do PME, leva a esse imprevisto, pois a rotatividade e frequência dessas pessoas é, em geral, irregular.

Mas, da mesma forma que no item anterior, os trabalhos indicaram possibilidades também na OTP. Freitas M. (2011), Nunes (2013) e Rodrigues (2016) indicam que educação em tempo integral possibilita o enriquecimento do currículo e aquisição do conhecimento nas suas relações. Essa possibilidade se relaciona ainda com maiores oportunidades de aprendizagem potencializadas por uma ampliação metodológica e de experiências científicas, culturais e sociais que os projetos permitem (ALVES, V., 2013; SILVA, 2015).

Um olhar específico para os trabalhos que analisam o projeto de escola de tempo integral da RMEG indica que na capital goiana houve avanços em relação à OTP. Se em Santos (2009) e Silva F. (2011), que analisaram os primeiros anos de implantação do programa, a improvisação e a inversão da finalidade precípua da escola eram marcas do projeto, em Silva (2015) há o apontamento dos processos de flexibilização das ações e espaços escolares ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que o maior tempo vinha proporcionando maior qualidade e novidade metodológica no trato com os conteúdos.

Já Vicente (2017) e Paiva (2017) destacam que algumas mudanças significativas tomaram efeito em 2016 nas EMTI da RMEG. Uma delas foi a obrigatoriedade dos próprios professores da escola, que agora ficam em tempo

integral também, de ministrarem as atividades específicas, que são relativas à ampliação do tempo escolar. As atividades específicas deveriam se caracterizar pela articulação do interesse do aluno com um conteúdo em novas práticas compreensivas de ensino. Essa medida foi analisada como um avanço por Vicente (2017), mas Paiva (2017), que analisou o projeto a partir do olhar das crianças, indicou que as crianças ficaram insatisfeitas porque no modelo anterior elas tinham mais aulas fora do espaço tradicional de sala de aula, o que ocorria em função da proposta de novas práticas metodológicas não estar ocorrendo no caso analisado por ela.

Ainda assim o fato de não haver pessoas estranhas ao coletivo da escola que possam participar organicamente da construção do PPP favorece a concepção e elaboração de um currículo integrado, que não fragmente o ensino nas disciplinas regulares obrigatórias e nas atividades específicas, nem no tempo, nem no conteúdo, nem nos métodos de ensino.

A realização dessa integração e do trabalho pedagógico que busque uma educação integral/omnilateral, no entanto, não depende apenas da organização curricular. Os elementos referentes a formação e as condições de trabalho são também essenciais para que essa possibilidade se efetive.

2.4 Condições de trabalho e Formação

Alves V. (2013), ao situar os princípios de uma escola de tempo integral que se configure enquanto uma estratégia de melhoria da qualidade do ensino, menciona a importância de se haver condições para realização de projetos interdisciplinares com as áreas de artes, educação ambiental, etc, além de condições para desenvolvimento de práticas desportivas e culturais. A falta/carência/inadequação de estrutura não afeta apenas as atividades relativas à cultura corporal, sendo uma grande limitação dos projetos em geral, reforçada por todos os trabalhos analisados.

Todos os 11 trabalhos analisados que tiveram pesquisa de campo (entrevista, observação ou grupo focal) deram destaque às condições precárias

das escolas. A estrutura das escolas com educação em tempo integral no Brasil é inadequada até mesmo para uma escola de ensino regular, que se restrinja a um ensino pragmático, de preparação para exames de larga escala. Quando se pretende educação integral, então, a inadequação se agrava muito.

Talvez seja em função dessa realidade, baseada nas diretrizes neoliberais de políticas públicas educacionais de não-investimento, que surjam propostas de se utilizar outros espaços fora da escola. Mas a inadequação continua, tanto por princípio, já que os progressistas defendem a especificidade da instituição escolar, quanto pela carência dos espaços que rodeiam a escola pública brasileira. Exemplo disso é a pesquisa de Barra *et al*(2016) que ao investigar todas as escolas com jornada ampliada da RMEG identificou uma resistência quase unânime das escolas em utilizar espaços públicos ao redor da escola em função de 3 motivos: primeiro porque são raros os espaços públicos afins às atividades nos arredores das escolas; segundo porque há uma grande dificuldade na mobilidade dos alunos até os espaços; e terceiro porque há um entendimento de que “a escola insiste ser escola e a inscrição espacial é um dado substantivo no estatuto dessa instituição” (BARRA *et al*, 2016, p. 19).

Mas além da estrutura física, a carência de tempo e de formação parecem prejudicar bastante as condições de trabalho na educação em tempo integral. Vicente (2017) diz que o tempo é insuficiente para a realização de todas as demandas da singularidade do trabalho docente. Paiva (2017) indica que a melhoria nas condições de trabalho passa pela celebração de contratos em tempo integral nas escolas.

O professor com dedicação exclusiva na escola é uma reivindicação geral, para que haja identificação e envolvimento do profissional com a comunidade e a construção de um projeto político-pedagógico coerente em cada escola. Na escola de tempo integral a reivindicação do professor em tempo integral faz parte da história da educação integral e se efetivou nos CIEPs, sendo considerado um dos avanços dessa experiência.

Freitas M. (2011), Paiva (2017) e Vicente (2017) destacam que a ausência ou, no mínimo, carência de formação continuada é uma realidade nos projetos de educação em tempo integral analisados. É preciso uma formação específica

para que os professores possam desenvolver as atividades características da educação em tempo integral, independente da concepção delas.

Ainda assim, no projeto analisado por Leite (2017) havia tempo e espaço destinado para a formação continuada, inclusive com a formação de grupo de estudo em diálogo com a universidade. Vicente (2017) também relata avanços na formação e na OTP da RMEG com as mudanças que tomaram efeito a partir de 2016. Nessas mudanças estão inclusas a obrigatoriedade de lotação de professor em tempo integral nas ETIs, o fato das atividades específicas serem ofertadas pelos próprios professores e a alocação de tempo de estudo e planejamento coletivo de uma hora de duração todos os dias após o término das aulas com os alunos (VICENTE, 2017). A autora destaca que essas mudanças são avanços contra-hegemônicos e que mais tempo para atividades inerentes à docência se reflete em maior viabilidade de um trabalho coletivo em unidade, com momentos para discussões e para o exercício da autonomia em decisões coletivas e em ações orientadas à processos contínuos de ensino, opondo-se aos processos de proletarização do mundo do trabalho.

Mesmo com esses avanços, Vicente (2017) alerta que apesar do tempo integral de dedicação do professor em uma única instituição, é possível que as demandas recorrentes da lógica político-pedagógica de um currículo integrado estejam além das condições concretas de trabalho propiciadas pela formação inicial e continuada. Esse alerta é importante porque permite a retomada da discussão relativa aos limites da escola e da educação na forma de organização social vigente.

Trabalhar com um currículo integrado prescindiria de “uma crítica implacável às próprias origens do conhecimento” na socialização do saber, tendo em conta que a fragmentação é uma característica da produção do conhecimento hoje (FREITAS, L., 2011, p. 110-111). Isso quer dizer que o ensino coerente com um currículo integrado não entende a interdisciplinaridade enquanto uma inovação metodológica a ser efetivada através do diálogo e da parceria entre professores de duas ou mais disciplinas, mas sim enquanto uma “intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação” (FREITAS, L., 2011, p. 109) que considere os conteúdos em sua totalidade.

Ou seja, as melhores condições de trabalho com uma estrutura adequada, tempo de estudo e planejamento e professor em tempo integral, são uma necessidade na escola de tempo integral de resistência, mas não são suficientes para a efetivação da educação integral/omnilateral, porque as condições concretas para isso exigem outras determinações, envolvendo a produção do conhecimento e as formas das relações sociais na sociedade.

Em síntese, a análise do estado do conhecimento da educação em tempo integral, do currículo integrado e da cultura corporal nos programas de pós-graduação *strictu sensu* de Goiânia/GO reforçaram a existência e as características do projeto hegemônico de educação em tempo integral anunciado na revisão bibliográfica. O pressuposto do maior tempo para os elementos da cultura corporal não se confirmou a partir das fontes analisadas. Apontaram ainda que os projetos analisados apresentam elementos de resistência ao projeto hegemônico, dialogando ocasionalmente com o currículo integrado. Dentre esses projetos está a ETI da RMEG, pois nos cinco trabalhos que o tomaram como objeto foram destacadas importantes mudanças ao longo da implantação que são melhor debatidas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – REALIDADE E POSSIBILIDADE: EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ETIS DA RMEG

Após a aproximação teórica com o objeto de pesquisa e realizada a análise da produção acadêmica nos programas de pós-graduação da cidade de Goiânia-GO, aborda-se o objeto na realidade concreta das escolas. Para tanto, analisa-se a proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência (PPPa) da RMEG e os projetos político-pedagógicos (PPP) das cinco escolas, bem como as entrevistas com os professores.

Organiza-se a exposição da análise a partir das três fontes de informação que representam três níveis em inter-relação: os quadros da RMEG, expressa por sua proposta político-pedagógica; o coletivo das escolas, expresso pelos PPPs; e os sujeitos que constroem a realidade escolar, expressos por suas falas individuais nas entrevistas.

3.1 A Proposta Político-Pedagógica para Infância e Adolescência da RMEG

A PPPa da Rede Municipal de Goiânia aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia por meio da resolução CME nº128, de 21 de dezembro de 2016, que, segundo seus autores busca expressar “o esforço da gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) na manutenção e implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (CFDH) como política educacional” (GOIÂNIA, 2016, p.8) e o compromisso da SME “com a garantia da aprendizagem de todos os educandos, a partir de uma educação pública pautada na formação integral e emancipatória” (GOIÂNIA, p.9).O documento traz ainda que o processo de construção ocorreu:

[...] a partir de um amplo movimento de discussões e reflexões coletivas que envolveu, entre os anos de 2013 e 2016, professores, coordenadores, diretores, apoios pedagógicos, pais e educandos. Representantes de outros seguimentos como o Conselho Municipal de Educação (CME), os Sindicatos e as Universidades também participaram, contribuindo com o debate (GOIÂNIA, 2016, p. 8)

Sua estrutura está organizada a partir da análise de cinco eixos: alfabetização, avaliação, currículo, educação escolar em tempo integral e organização do trabalho pedagógico (OTP). Antes da análise de cada item, há uma exposição de concepções, princípios e conceitos que permeiam todo o documento. Esses princípios, oriundos da concepção educacional baseada na teoria histórico-cultural, são o da gestão democrática, do trabalho coletivo, da inclusão, da flexibilização de tempos e espaços, da centralidade dos processos educativos nos educandos e da formação integral e trazem reflexões muito importantes para análise do objeto da pesquisa.

Ao colocar a formação integral como princípio e como compromisso da RMEG para garantir a aprendizagem, o documento expressa o conceito de que educação integral não é sinônimo de educação escolar em tempo integral. Como analisamos anteriormente, a ideia de educação integral está atrelada a uma formação completa, que abrange as várias dimensões que envolvem o desenvolvimento humano (intelectual, estética, corporal, emocional, etc.), que busque a omnilateralidade considerando o ser humano enquanto uma totalidade, um ser integral. Portanto, enquanto princípio, a educação integral deve permear, de acordo com a PPPa, todo o ensino na RMEG.

Tal colocação, aliada ao histórico dos princípios dos CFDH, já coloca – pelo menos no âmbito da concepção – o projeto de educação em tempo integral da RMEG no campo contra-hegemônico da educação integral brasileira. Isso porque contraria a lógica da centralidade da expansão do tempo-relógio, presente no projeto hegemônico, e se posiciona no âmbito do tipo, da qualidade, da educação oferecida, não apenas da quantidade.

É importante destacar que esse princípio é coerente com a história expressa pelos documentos que vem se buscando desenvolver na RMEG desde 1998, quando do início da instituição dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Os CFDH, enquanto política pública para educação na RMEG, sempre passou por tensões e resistências, mas:

[...] fortaleceu-se como uma organização que respeita os ritmos de aprendizagem, valoriza o trabalho coletivo, e a autonomia das instituições, impondo outras lógicas de avaliação e provocando a modificação dos paradigmas meramente quantitativos da seriação (GOIÂNIA, 2016, p. 13)

Tais características já indicavam, pelos princípios do CFDH, uma formação mais completa que não se limitasse ao âmbito do intelectual e considerasse o tempo do educando no processo, para então avaliar qualitativamente diversos dos aspectos da aprendizagem, e não apenas aqueles aparentemente observáveis, alvo das avaliações padronizadas em larga escala.

O trabalho de Milhomem (2016) analisa que de fato os CFDH possibilitam uma formação mais ampla constituindo-se, no âmbito das contradições, enquanto espaço e organização escolar com avanços formativos. Entretanto, dadas as condições e o momento histórico neoliberal em que as propostas de ciclos foram forjadas o aligeiramento da formação dos professores, o atropelo do processo de implantação e a carência de espaços de formação continuada geram dificuldades para sua efetivação na prática docente da RMEG, resultando na retomada de procedimentos e posturas vinculadas a concepção seriada por parte dos professores desestruturando a concepção mais ampla dos CFDH (MILHOMEM, 2016).

O princípio da gestão democrática implica na formação política e na visão de totalidade dos alunos e do professor, pois permite que ambos assumam parte da responsabilidade pelas decisões escolares, o que contribui para uma formação integral. Dialogando com Dewey (1930) o exercício da democracia, entendida como o diálogo e busca de solução para situações e conflitos por meio da mediação de posições diversas, é uma necessidade na escola pois pode se constituir enquanto uma experiência que esclarece muitas relações e situações que as crianças se deparam fora da escola. A gestão democrática seria assim entendida, tanto princípio de organização escolar quanto conteúdo.

A inclusão considera não apenas o tempo de aprendizado, mas o fato de que inúmeras potencialidades existem no sujeito que tem alguma deficiência, pois esta não o define, ainda que seja uma marca determinante. Numa visão ampliada essa compreensão de inclusão apresenta mais possibilidades de aprendizado, fazendo com que todos percebam suas deficiências e, juntos, aprendam a superá-las. Conforme aponta Leite (2017) na sociedade capitalista a inclusão tem se mostrado excludente e alienada pois tem se constituído

enquanto um reparo com fins hegemônicos que busca simular o acesso à educação por populações excluídas pela própria estrutura socioeconômica. Dessa forma esse princípio avança ao não se ater ao ensino básico ou mínimo, mas sim em ressaltar as possibilidades de aprendizado, reforçando o âmbito do ensino e não do acolhimento.

O trabalho coletivo é essencial para que o planejamento esteja afinado e os conteúdos das disciplinas se conectem contribuindo para a formação da totalidade da realidade nos alunos. Mas para que isso ocorra é preciso superar o caráter meramente funcionalista que o trabalho coletivo apresenta na sociedade capitalista, de soma de esforços individuais, divisão de tarefas e flexibilização do trabalho (CRUVINEL, 2016). O trabalho coletivo crítico, visto como necessário na construção de uma nova sociabilidade (PIMENTA, 1995; DEMO, 2000), é aquele em que “há contribuição de todos no todo e de todos no de cada um” e que a “especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns (PIMENTA, 1995, p. 80).

A centralidade nos processos educativos reafirma o papel principal da escola ao dizer que as atividades socioeducativas quando realizadas na escola, precisam se submeter a sua lógica, ou seja, precisam ensinar os conhecimentos sistematizados, ainda que por outros métodos ou mediados por outros saberes. Saviani (2013, p. 15) deixa isso claro ao alertar que é preciso demarcar de forma clara aquilo que é secundário na escola para que não se passe “para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”.

O conjunto desses princípios é a base para análise dos eixos. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico no documento é entendida em dois níveis, em consonância com Freitas L. (2011), sendo um nível referente a forma como as coisas acontecem na sala de aula e outro nível que diz respeito a forma de organização global do trabalho pedagógico da escola, expresso pelo PPP (GOIÂNIA, 2016).

A OTP para a RMEG pressupõe: uma cultura escolar que rompa com o individualismo, o trabalho parcelado, fragmentado e hierarquizado; a superação da dicotomia entre administrativo e pedagógico, incorporando o administrativo à

dimensão pedagógica; a garantia de momentos regulares para realização de planejamento coletivo e individual, buscando reafirmar o professor enquanto um intelectual capaz de pensar em possibilidades de mediações pedagógicas para viabilizar a aprendizagem dos educandos; e também a reorganização e mobilidade dos alunos dentro de cada ciclo, de acordo com suas necessidades de aprendizagem (GOIÂNIA, 2016).

Nessa OTP os professores exercem funções específicas a partir das diretrizes da PPPa. Então o professor coordenador tem o papel de articular o planejamento dos professores da Educação Infantil e Ciclos, bem como coordenar o desenvolvimento das ações previstas pelo PPP. O professor na direção tem o papel de incorporar à administração as questões pedagógicas, exercendo o princípio da gestão democrática. Os professores da Educação Infantil e Ciclos I e II devem:

[...] articular o trabalho entre os diferentes conhecimentos e culturas e os tempos e espaços, levando em conta a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento científico, ambos inseridos no contexto das brincadeiras e das práticas sociais (GOIÂNIA, 2016, p. 31-32)

Ou seja, devem exercer o princípio da formação integral levando em conta a especificidade do aprendizado e do desenvolvimento nesse momento da vida dos educandos (4 a 11 anos). Há ainda um destaque importante para a Educação Física quando o documento afirma que:

Tanto os pedagogos, como os professores de Educação Física possuem as mesmas atribuições inerentes à função docente, sendo todos responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico, incluindo os registros do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Esse destaque é importante quando se considera a Educação Física um conhecimento e o professor dessa componente um intelectual como todos os outros, haja vista o histórico de marginalização desse profissional no que se refere a reuniões, planejamentos e conselhos em virtude do entendimento, às vezes presente no próprio campo da Educação Física, de que ele trata apenas do físico, do desenvolvimento motor, da seleção esportiva apartada do ensino, ou mesmo que ele não entende dos processos de aprendizado e

desenvolvimento ou de avaliação. Nessa conquista dos profissionais há indícios da compreensão da formação integral das crianças por parte da PPPa, uma vez que o saber historicamente acumulado sobre a cultura corporal, que define a especificidade pedagógica da Educação Física, não é transmitido pelas demais disciplinas, mas “se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade” (REIS et al, 2013, p. 17) e por isso é imprescindível na escola.

Em nível de ensino a PPPa ressalta que, como o desenvolvimento se dá pelas “contradições e da transformação da quantidade em qualidade” (VIGOTSKI, 2004, p. 290 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 33):

[...] o trabalho pedagógico no Ciclo II precisa oferecer caminhos formativos que apresentem uma constante complexificação dos conhecimentos. A criança passa, então, a compreender os conhecimentos como constituídos por múltiplas determinações: sociais, econômicas, afetivas, cognitivas, culturais, éticas, estéticas, políticas (GOIÂNIA, 2016, p. 33).

O processo de desenvolvimento humano não é um processo linear, logo as necessidades e atividades apresentadas em uma etapa ou fase mudam qualitativamente na etapa ou fase seguinte. Ou seja, a etapa seguinte não é um simples incremento no tamanho, na quantidade, na complexidade ou na dificuldade da atividade da etapa anterior, mas é a mudança da atividade mesma, em função da mudança da necessidade. Como esclarece Vigotski (2004, p.03) “qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade”.

Se nos anos finais da educação infantil a atividade dominante se encontra no jogo protagonizado, nos anos iniciais do ensino fundamental (correspondente aos ciclos I e II) a atividade propulsora do desenvolvimento passa a ser a do estudo (MARTINS; FACCI, 2017). O estudo não é uma ampliação quantitativa do jogo, é uma atividade qualitativamente distinta, porque busca atender necessidades distintas. No jogo a necessidade da criança está em se apropriar da forma das relações sociais. Já no estudo a necessidade da criança está em satisfazer seus interesses cognitivos através da busca por explicações teóricas sobre o mundo em que ela está inserida, sendo dela exigida uma organização específica para isso (MARTINS; FACCI, 2017). Compreendendo como a criança

se desenvolve entende-se o sentido de se explicar as múltiplas determinações que envolvem os conteúdos escolares.

No Ciclo III (12 a 14 anos) a PPPa destaca que:

[...] torna-se fundamental uma ação pedagógica que propicie a atividade de estudo, potencializando a formação da consciência autorreflexiva e da emergência de novos motivos e objetivos, rumo à vida adulta. Nessa perspectiva as atividades de estudo devem representar desafios, cada vez mais complexos e significativos, oportunizando momentos de interações, cumplicidade e confiança entre os adolescentes, de maneira a respeitar o “código de amizade” que se estabelece nessa fase (ELKONIN, 2012 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 34).

Nesse período do desenvolvimento o “código de amizade” diz respeito a necessidade do adolescente de reproduzir as relações existentes entre os adultos e do fato dele se ver “com os olhos dos outros”, no caso do grupo social mais próximo, dos amigos (DOS ANJOS; DUARTE, 2017). Ao mesmo tempo ele continua com a necessidade da atividade do estudo, que se amplia agora ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Essas características do desenvolvimento na adolescência indicam que o professor deve trabalhar sobre o grupo para obter êxito no ensino (DOS ANJOS; DUARTE, 2017).

A partir dessas passagens do documento é possível perceber que a concepção de OTP tenta explicar a concepção de desenvolvimento humano e detalhar os objetivos do trabalho em cada função, estando em coerência com os princípios do CFDH descritos previamente no documento e apresentando um caráter formativo para os coletivos escolares no que se refere as orientações de organização seja no nível de sala de aula, seja no nível do trabalho pedagógico mais global da escola.

Na compreensão de currículo, a PPPa também é clara ao expor que sua compreensão extrapola a etimologia da palavra, que significa sequência ou percurso, e se associa ao conceito dado por Sacristán (2000, p. 34 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 44) como sendo um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Essa “atividade escolar” a ser preenchida:

[...] envolve desde a organização dos materiais escolares e dos educandos na sala de aula, a escolha de conteúdos, as relações estabelecidas entre professores e educandos, até os tipos de processos que orientam o trabalho pedagógico na apreensão dos conteúdos elencados (APPLE, 2006 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 44).

A concepção de currículo da PPPa é coerente desde que essa “atividade escolar” tenha como fonte aquilo que é clássico na escola. Clássico é aquilo que resistiu aos embates do tempo. Diante das inúmeras reformas escolares já promovidas dos mais diversos matizes a transmissão-assimilação do saber sistematizado é aquilo que resistiu ao tempo, sendo, portanto, a atividade nuclear da escola, em torno da qual todas as demais devem orbitar. Logo o currículo deve ser a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Em relação a escolha dos conteúdos a PPPa considera as culturas (representadas pelas experiências dos alunos e o saber popular, em especial o da comunidade) e os conhecimentos científicos como elementos constitutivos da formação humana. Assume assim que “a escola se constitui como um espaço de compartilhar as experiências que os educandos trazem, e que, a partir da mediação do professor, são contrapostas e complementadas com os conhecimentos científicos e outros saberes” (GOIÂNIA, 2016, p. 43).

Essa concepção demarca uma posição importante no que diz respeito à compreensão do lugar do saber popular na escola. Isso porque o projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil, representado pelo PME, defende um currículo intercultural, que confunde desigualdade com diferença e trata indistintamente o saber popular e científico no ambiente escolar (SILVA; SILVA, 2013). Como se a simples inserção do conhecimento popular na escola, através de pessoas voluntárias e sem formação pedagógica profissional, fosse suficiente para a realização de uma educação integral.

Na análise em curso, a PPPa diz que isso não é suficiente, quando aponta que os conhecimentos escolares, constituídos pelos conhecimentos científicos, as vivências culturais, sociais, éticas e políticas e as relações cotidianas

precisam estar articuladas na proposição e desenvolvimento do currículo (GOIÂNIA, 2016, p. 46), bem como ao garantir que todas atividades curriculares e específicas sejam ministradas por professores da RME.

O saber popular deve estar na escola de forma mediada, como ponto de partida para se chegar ao conhecimento sistematizado ou como um conhecimento sistematizado pela cultura popular. Saviani (2013, p. 14) traz uma associação da cultura popular ao senso comum, ao conhecimento espontâneo e ao saber fragmentado que justifica sua argumentação de que “ a escola tem a ver com o problema da ciência”, pois a ciência é a representação do “saber metódico, sistematizado”. Com esse conceito restrito de cultura popular sua argumentação é perfeitamente coerente, considerando-se que, de fato, não teria sentido a escola se ocupar do senso comum uma vez este já é apropriado pelas crianças em outros espaços sociais.

Entretanto, vários saberes oriundos da cultura popular não são simplesmente espontâneos e fragmentados. Gramsci (1982, p. 178) dizia que o “senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume”. Snyders (2005, p. 267), ao colocar Gramsci como aquele que supera o antagonismo entre cultura popular e cultura erudita, comenta que seu conceito de *folclore* alarga o sentido de senso comum como um “conjunto de sentimentos e de ideias vividos pelas massas e que se formam à custa da sua experiência, da sua existência cotidiana, e sempre em conexão com as suas lutas sociais”.

Esse caráter dinâmico de transformação e essa vinculação as lutas sociais das massas produzem dentro da cultura popular saberes sistematizados. Saberes que são elaborados, de origem popular, que resistem aos embates do tempo, representam setores e grupos sociais marginalizados e são essenciais à formação e à história humana, sem o qual a “leitura do mundo” (FREIRE, 1987) ficaria incompleta. As lutas, danças, jogos e demais elementos da cultura corporal oriundos de grupos e sociedades marginalizadas são exemplos desses conhecimentos. Conhecimentos que não surgem pelos códigos e métodos da ciência, mas que superam uma visão imediata e mistificadora, elaborando técnicas, constituindo história e tendo valor de uso social. A própria arte não se

confunde com a ciência, ainda que seja um conhecimento sistematizado aceito na escola. Dessa forma, numa compreensão ampla de cultura e de saber popular, estes devem compor o saber sistematizado que deve ser nuclear no currículo escolar.

Complementando a discussão sobre currículo, a PPPa ainda ressalta conceitos importantes como os de currículo em ação e currículo oculto. O primeiro “se materializa nos planejamentos coletivos, planos de ensino, e nas aulas” e deve buscar refletir a PPPa e o PPP da escola (GOIÂNIA, 2016, p. 45). O segundo diz respeito a atitudes, comportamentos, valores, orientações, rituais, regras, regulamentos e normas que são praticados na realidade escolar, mas não estão contemplados nos documentos oficiais, no entanto “concorrem implicitamente para a formação do educando, podendo contribuir tanto para a manutenção como para a transformação das estruturas sociais” (GOIÂNIA, 2016, p. 45).

A importância desses conceitos reside no convite a reflexão das práticas escolares para além daquilo que está exposto nos documentos e nos discursos. Ao tratar desse conceito a PPPa se coloca numa postura que permite “analisar valores, comportamentos, conceitos e pré-conceitos que são compartilhados entre os sujeitos escolares” (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p. 200) e que compõe uma das determinações de uma formação integral/omnilateral.

A materialização do currículo, portanto, deve levar em conta todas estas questões e dar forma às ações escolares. No desenvolvimento destas ações a PPPa considera que “a interdisciplinaridade apresenta-se como uma abordagem pedagógica que possibilita ampliar a apreensão dos conhecimentos a serem trabalhados” (GOIÂNIA, 2016, p. 51). É estabelecendo o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, resguardando os seus conceitos e linguagens próprias, que a interdisciplinaridade contribui para a compreensão da totalidade multidimensional que constitui os objetos de estudo e elementos da realidade (GOIÂNIA, 2016).

Tal qual discutido anteriormente, a interdisciplinaridade entendida enquanto simples inovação metodológica, ou “abordagem pedagógica” como relata a PPPa, não é suficiente para trabalhar os conteúdos em sua totalidade,

pois seria preciso “uma crítica implacável às próprias origens do conhecimento” (FREITAS, L., 2011, p. 110-111). Tampouco é por acaso que aquilo que é cindido na origem tenta ser emendado por uma técnica metodológica (FRIGOTTO, 2010). Follari (2010) aponta que a interdisciplinaridade surgiu na década de 1970 como reação do capitalismo frente a seus próprios problemas de legitimação. Frigotto (2010, p. 55-56) ressalta que essa compreensão limitada de interdisciplinaridade tem raízes na dominância de uma formação de professores “fragmentária, positivista e metafísica” e “nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido”. A solução apontada por este autor é que o esforço de todo o trabalho interdisciplinar ganha sentido quando os conhecimentos mais universais, que tem o maior nível de abstração e que em sua unidade engendram a diversidade, são tratados na escola por professores que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes (FRIGOTTO, 2010).

Assim a interdisciplinaridade que busca diálogo com a dialética materialista e nega a visão hegemônica não pode pretender ser a solução para a unidade última do conhecimento, mas deve ser vista como contingencial, como confluência momentânea e aproximação não definitiva entre as ciências (FOLLARI, 2010). Deve também entender que a interdisciplinaridade não nega as disciplinas em separado, mas se situa como etapa superior necessária para abordagem de alguns objetos e conteúdos, sem superação da linguagem e do método de cada ciência (FOLLARI, 2010). O que é compreensível pois a análise de Mueller, Bianchetti e Jantsch (2010) diz que o desenvolvimento da ciência e do conhecimento humano se deu pela relação material entre as especialidades e que, portanto, “conhecer a lógica interna de uma disciplina tem tanta importância quanto conhecer os seus pontos de contato com as ciências conexas” (BOGNÁR, 1965 *apud* MANACORDA, 2007, p. 195).

A síntese da PPPa em relação à forma da ação escolar que materializa esse currículo é o trabalho por projetos planejados e realizados coletivamente pelos professores, abordando os temas sob as abordagens teórico-metodológicas de cada componente curricular e fazendo com que o educando apreenda o objeto estudado em sua constituição dinâmica, multidimensional e situada histórica, social e politicamente.

Enfim conclui-se a exposição do eixo currículo com a exposição dos conteúdos escolares de cada componente curricular. Para o trabalho em questão destaca-se que a PPPa entende a:

Educação Física Escolar como conhecimento inerente à formação integral dos educandos, uma vez que, por meio deste é possível compreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A Educação Física se configura como a disciplina que trata, pedagogicamente, dos conhecimentos e saberes da cultura corporal, fundamental e indispensável por ser produzida historicamente pela humanidade. (GOIÂNIA, 2016, p. 64).

Nesse sentido, cabe à Educação Física enquanto disciplina pedagógica, apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos próprios e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para a formação integral dos educandos (FREIRE, 1999). (GOIÂNIA, 2016, p. 65).

Novamente reforça-se a Educação Física enquanto conhecimento imprescindível, porque inerente, à formação integral. Entretanto essa compreensão de formação integral e importância da Educação Física e, logo, da cultura corporal, não sugere sua dilatação no currículo escolar, contrariando-se ao pressuposto levantado no projeto desta pesquisa.

O eixo da educação escolar em tempo integral situa o papel, o ensino e a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) da RMEG. Diferentemente do projeto hegemônico, que associa a ampliação do tempo à educação integral, a PPPa concebe que:

A educação escolar em tempo integral, na RME, se apresenta como instrumento potencializador da educação integral preconizada no ensino fundamental para a infância e adolescência. Ampliar a jornada, nesse sentido, significa disponibilizar mais tempo para vivências e aprendizagens, viabilizando a formação humanística e científica desejada na escolarização organizada a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. (GOIÂNIA, 2016, p. 110).

Essa concepção possibilita o atendimento das necessidades objetivas das famílias com proteção e alimentação, sem desprestigiar ou secundarizar a função principal da escola. Potencializa a educação integral oportunizando mais tempo para tratar de temas que não cabem no currículo regular e também para

qualificar o ensino dos componentes curriculares. Dessa forma essa concepção superaria o antagonismo entre acolhimento social e ensino-aprendizagem, problematizado por Libâneo (2013).

Enquanto ação contra-hegemônica, a RMEG age dentro da institucionalidade do PME, representante maior do projeto hegemônico, para captar recursos sem se render a suas concepções. Há um processo de incorporação crítica:

Na RME, o Programa Mais Educação recebe importante ressignificação, uma vez que os coordenadores responsáveis pelo programa são professores efetivos, desempenhando a função de articular, organizar e integrar as ações pedagógicas e administrativas. Outra função desse coordenador é de desenvolver e executar as Atividades de Estudos e Leitura referentes ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação deve ser compreendido como elemento constitutivo da instituição. Nesse sentido, deverá compor o PPP e articular-se ao trabalho pedagógico da escola, em consonância com a Proposta Político-Pedagógica da RME. (GOIÂNIA, 2016, p. 112)

Portanto, o caráter dado ao Programa Mais Educação nas EMTI visa consolidar a concepção da formação multidimensional dos educandos, propiciando “atividades integradas, fundadas no projeto político-pedagógico [...] com todos vivenciando todas as atividades, [...] para alcançar uma educação por e para o ser humano” (COELHO, 2014, p. 202-203). (GOIÂNIA, 2016, p. 113)

Tal incorporação expressa leitura político-administrativa da legislação nacional e exercício de autonomia da rede de ensino, através de seus quadros lotados na administração da SMEE, mostrando coerência com os princípios pedagógicos da política pública dos CFDH adotada pela RMEG.

No entanto, a educação integral em tempo integral nem sempre foi assim na RMEG. Inicialmente, de 2005 a 2008, havia uma clara fragmentação curricular quando o currículo obrigatório era desenvolvido no período matutino e as atividades complementares no turno vespertino (GOIÂNIA, 2016). Em seguida, de 2009 a 2014, o currículo obrigatório e as agora chamadas oficinas eram intercaladas entre os dois períodos. Essa mudança foi realizada pelo documento

“Programa para Escolas Municipais com atendimento em Tempo Integral”, de 2008 (GOIÂNIA, 2016).

Em 2013 as discussões e debates que tinham o intuito de reescrever a PPPa evidenciaram limites na organização do trabalho pedagógico das EMTIs como:

[...] a impossibilidade da formação continuada dos professores em horário de trabalho; a falta de tempo e oportunidades de encontros coletivos para estudos, discussões e planejamentos; a desarticulação curricular entre componentes obrigatórios e outras atividades; a parcialização da presença dos profissionais de educação nas escolas e a existência de duas categorias: “professores do currículo” e “professores das oficinas (GOIÂNIA, 2016, p. 114).

Reforçando a tendência todos esses limites também foram identificados nos projetos de ampliação da jornada escolar e ETI que foram objeto de análise das pesquisas que integram o estado do conhecimento descrito no capítulo 2.

Como forma de superar essas questões a partir de 2015 houve uma reestruturação das EMTIs, vigente até o presente momento, que destacou:

[...] a presença do professor em tempo integral em uma única instituição; tempo significativo para planejamento coletivo diário, viabilizando momentos de reflexão/avaliação/reformulação do projeto educativo da instituição e a formação continuada em horário de trabalho (GOIÂNIA, 2016, p. 114).

Essa reestruturação aponta para a criação de condições para que a organização do trabalho pedagógico da escola favoreça a construção de uma educação em tempo integral democrática. Vale lembrar que um dos estudos do estado do conhecimento os considerou como avanços contra-hegemônicos (VICENTE, 2017).

A PPPa pensa as concepções²¹ de educação em tempo integral a partir de Cavaliere (2007), que define a concepção democrática como sendo a que:

²¹ Cavaliere (2007) categoriza a educação em tempo integral em 4 concepções: a democrática, descrita no texto; a assistencialista, em que o conhecimento é periférico na escola; a autoritária, em que a escola é espaço de isolamento do aluno dos problemas e perigos da sociedade; e a multissetorial, que considera as estruturas estatais insuficientes para a uma educação integral e, portanto, defende que o tempo integral deve se complementar fora da escola em outras organizações da sociedade civil.

[..] considera a ampliação do tempo como uma oportunidade de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural e científico, visando aprofundamento dos conhecimentos, formação crítica e oportunidade de vivências democráticas. Os saberes escolares, assim, se apresentam enquanto ferramentas de emancipação coletiva e individual (CAVALIERE, 2007, *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 115).

Essa concepção alinha-se aos princípios expostos pela própria PPPa que defende a educação em tempo integral considerando que:

[...] a ampliação do tempo torna possível criar mais oportunidades para a compreensão dos conhecimentos em sua complexidade e integralidade, em seus aspectos políticos, científicos, estéticos, sociais (GOIÂNIA, 2016, p. 115)

O tempo, portanto, é um elemento central na OTP de qualquer escola de tempo integral ou projeto de ampliação da jornada escolar. Mas o seu aproveitamento é que é determinante para a concepção de escola, tendo em vista que sua ampliação em si busca apenas atender as necessidades imediatas das famílias desassistidas quanto à alimentação e proteção. Como afirmam Silva e Rosa (2016, p. 121) “muito embora a educação integral exija a ampliação do tempo escolar, a ampliação do tempo escolar nem sempre promove a educação integral”.

Dessa forma, a RMEG precisaria materializar no tempo a forma como essas novas oportunidades de aprendizado aconteceriam. Considerando que o currículo regular obrigatório tem duração de quatro horas e considerado o tempo de intervalo, lanche, almoço e descanso, restam ainda três horas de atividades. Para esse tempo e espaço curricular a PPPa prevê “atividades provenientes de outros conhecimentos, compreendidos para além das barreiras estabelecidas nas disciplinas escolares, denominadas Atividades Específicas” (GOIÂNIA, 2016, p. 117).

Com o tempo de planejamento coletivo e individual ampliado:

Busca-se, portanto, possibilitar mediações que se ancorem em movimentos de pesquisa e investigação, autoria e autonomia, que promovam o diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, articulados às experiências sociais dos educandos e à cultura como um todo (LIMONTA, 2014, *apud* GOIÂNIA, 2016, p.117)

Essa elaboração apresenta-se enquanto um desafio para os professores uma vez que sugere uma forma de trabalho nova, distinta daquela que os professores tiveram em sua formação inicial e em sua carreira escolar. É possível extrair daí duas considerações que o texto da PPPa faz: primeiro, a consideração do professor enquanto um intelectual, que tem enquanto atividade própria o exercício do ensino pautado na pesquisa e na coautoria na elaboração de suas atividades; segundo, que este mesmo professor tem a capacidade e, agora com o tempo de planejamento adicional, a possibilidade, de continuar seu próprio processo de formação em conjunto com seus pares.

São duas considerações que vão completamente na contramão da política hegemônica de formação de professores e das reformas dos planos de carreira docente indicados pelos organismos multilaterais para a educação nos países periféricos, tal como indica Freitas (2016) e a análise das influências neoliberais descrita no capítulo I. Há nessas considerações uma clara intencionalidade contra-hegemônica.

Na sequência, e caminhando para o fim do documento, a PPPa detalha mais sobre o objetivo, a concepção, a organização e a metodologia das atividades específicas. Diz a PPPa que:

Com essas atividades, pretende-se compreender o conteúdo, tema ou assunto, de modo a conhecer profundamente as determinações sociais, históricas e culturais, bem como suas inter-relações (GOIÂNIA, 2016, p. 117).

No contexto desse movimento investigativo, o conteúdo, tema ou assunto será considerado **objeto de estudo**, este, por sua vez, se ramificará em Atividades Específicas (GOIÂNIA, 2016, p. 118, grifo do autor).

As Atividades Específicas são o conjunto de ações a serem trabalhadas por cada professor para o desenvolvimento dos conteúdos necessários à compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, as Atividades Específicas não se limitam a uma lista de ações a serem distribuídas entre os professores de forma isolada e desarticulada da compreensão do objetivo proposto (GOIÂNIA, 2016, p. 120).

É fundante compreender o desenvolvimento desses conhecimentos como dimensões e conteúdos que se constituem e são constituídos num movimento dialético de formação e percepção, rompendo com a lógica sequencial e fragmentada (GOIÂNIA, 2016, p. 120).

A centralidade da proposta das atividades específicas parece estar na compreensão de um determinado objeto de estudo, escolhido pelo coletivo de professores em diálogo com os interesses e necessidades do aluno e da realidade social, em sua totalidade. A denominação “atividades específicas” ganha sentido e significado próprio quando há o esclarecimento de que cada professor trabalhará dentro da especificidade da sua área de formação e interesse, tendo como objetivo a compreensão de um objeto de estudo comum, e dialogando com as especificidades das demais áreas buscando desvelar as conexões e as relações que formam o todo de determinado objeto da realidade. Ensinar o todo de um objeto não significa esgotar todas as informações disponíveis sobre ele, mas sim buscar enxergar o objeto em todas as suas dimensões e desvelar as leis, as relações e a dinâmica que o constituem em sua essência (KOSIK, 1976).

Com a devida ressalva para não se criar modelos a serem executados, haja vista a consideração que o professor é um intelectual e coautor do próprio trabalho, tal como aponta Neves (2013), a PPPa busca ilustrar metodologicamente a proposta das atividades específicas com um exemplo em que o objeto de estudo seria a fotografia. Nesse exemplo ela elabora uma possibilidade de objetivo, dimensões, conteúdos e atividades específicas envolvendo esse tema.

No que se refere à organização e desenvolvimento dessas atividades, o documento estabelece alguns critérios que complementam o que foi apresentado na seção de currículo e organização do trabalho pedagógico e buscam superar as dificuldades apontadas nos debates que resultaram na reescrita da PPPa. Esses critérios ressaltam o fato de que não há professores exclusivos para as atividades do currículo regular ou específicas; essas atividades devem acontecer de forma intercalada no horário diário; as atividades específicas devem ter duração de, no mínimo, duas horas diárias; devem ser ofertadas em todos os agrupamentos de um mesmo ciclo (GOIÂNIA, 2016).

Tais critérios orientam e regulamentam essa nova organização curricular deixando espaço para que os coletivos escolares tenham certa autonomia na definição do tempo destinado as atividades específicas.

Nas considerações finais do documento a PPPa se mostra ciente de que:

A conclusão desse documento, por si só, não garante a efetivação da Proposta de Ciclo. Sua implementação vincula-se direta e intimamente com os processos de acompanhamento pedagógico e formação continuada, sendo necessário o investimento em movimentos de estudo, pesquisa e avaliação (GOIÂNIA, 2016, p. 123)

Tal colocação é importante porque entende que as mudanças da proposta afetam diretamente o cotidiano de trabalho do professor, e que, portanto, precisam de um apoio pedagógico formativo mais presente a fim de que a proposta seja bem compreendida.

A PPPa foi escrita pelos quadros da RMEG lotados nos cargos de gestão da secretaria, mas, como o próprio documento diz, contou com a participação das unidades escolares através de professores que atuaram nos grupos de estudos promovidos com o intuito de avaliação e reelaboração da proposta. Dessa forma a análise das sínteses das unidades escolares através de seus projetos político-pedagógicos (PPP) também é um dado empírico importante para se avaliar de que forma essa proposta consegue (ou não) se materializar nos coletivos escolares.

3.2 A concepção dos coletivos escolares: o que dizem os PPPs

Conforme dito anteriormente, foram analisados cinco PPPs tendo como critério a divisão geográfica feita pela RMEG em cinco Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Solicitou-se então que a SMEE indicasse uma EMTI de cada CRE para proceder o desenvolvimento da pesquisa. Atendendo à solicitação a SMEE nos forneceu o contato de três escolas de cada CRE, antecipando a possibilidade de que alguma escola não aceitasse a realização da pesquisa, no entanto isso não ocorreu e procedemos a análise na primeira escola indicada para cada CRE.

Antes de detalhar as particularidades de cada um, destacam-se algumas considerações gerais extraídas da leitura inicial dos documentos. Os PPPs das

escolas da rede municipal de ensino de Goiânia seguem uma estrutura indicada pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte que busca padronizar e direcionar a construção do documento pelos coletivos escolares. Essa estrutura é fornecida pela SMEE às escolas através de um arquivo modelo e prevê que estes contemplem os eixos:

- 1) Contextualização e caracterização da instituição: este eixo aborda o histórico, os aspectos culturais, sociais, econômicos e geográficos da escola e da comunidade, a função sócio-política e pedagógica e os objetivos do PPP, a organização e o funcionamento da escola, os recursos humanos e financeiros e as condições físicas e materiais;
- 2) Princípios e concepções: aborda quem são os sujeitos que a escola atende bem como quais as concepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- 3) Currículo e organização curricular: apresenta a concepção de currículo, o conteúdo do currículo e a forma como a escola organiza esse currículo;
- 4) Organização do trabalho pedagógico e da ação educativa: apresenta como ocorre a gestão democrática e especifica as formas do trabalho pedagógico (tipos de atendimento, planejamentos, medidas pedagógicas, formação continuada, etc.);
- 5) Processos avaliativos: aborda a concepção de avaliação da escola bem como sua maneira de avaliação da aprendizagem, do PPP e o processo de avaliação institucional;
- 6) Anexos: espaço em que as escolas devem apresentar documentos e leis que consideram relevantes, a descrição dos projetos adotados e promovidos pela escola, o calendário letivo, a síntese esquemática do plano de ação e outras questões que a escola julgar relevante.

Essa estrutura, ainda que de forma distinta, e aparentemente desorganizada em alguns casos, está presente nos cinco PPPs analisados. Vale ressaltar que nenhum dos documentos era versão final do ano corrente (2018), ainda que a coleta de dados tenha sido feita praticamente no meio do ano letivo,

da segunda quinzena de maio ao final de junho. Em um caso o documento foi enviado em setembro e ainda assim dizia não ser a versão final. Os diretores relatam (constrangidos e, por vezes, indignados) que há um processo de revisão feito pela SMEE que é bastante moroso e que por isso chegam ao meio do ano sem um documento finalizado. Relatam, no entanto, que o documento é, em sua essência, construído no primeiro mês letivo e depois apenas consultado e readequado às necessidades apontadas pela realidade e o coletivo escolar.

3.2.1 O PPP da escola da CRE Central

A Escola 1 foi inaugurada no segundo semestre de 2009, após reforma e adaptação de um prédio alugado, tendo se tornado de tempo integral apenas em 2015. Apesar de estar na CRE Central, a escola se localiza em um bairro periférico da região leste de Goiânia. De acordo com o documento, “observa-se alto índice de violência, uso e tráfico de entorpecentes” (PPP1, 2018, p. 08). O questionário socioeconômico que a escola envia às famílias indica uma comunidade que, em sua maioria, vive com renda mensal de até dois salários mínimos.

É uma escola que atende em período diurno 218 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ciclo I do ensino fundamental (6 a 9 anos) e organizados em 10 agrupamentos. Em relação aos trabalhadores, 92% são efetivos. Dentre os professores, todos contam com, no mínimo, o título de especialista.

A estrutura física:

é composta por 10 salas de aula, banheiros masculinos e femininos, uma biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, área coberta para aulas de Educação Física, diretoria, secretaria, 2 salas de professores/coordenação (Ed. infantil e Ciclo I), sala dos jogos pedagógicos, quatro almoxarifados, uma copa, uma cozinha, dois depósitos para a merenda, um refeitório, um campo de futebol, duas piscinas, uma área para contação de histórias, dois parquinhos e estacionamento para veículos (PPP1, 2018, p. 18)

Os recursos financeiros advêm do Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE), PAFIE-Alimentação, Programa Dinheiro Direto

na Escola (PDDE), PDDE-Acessibilidade, PDDE-Novo Mais Educação, além de eventos e ações promovidas pelo Conselho Escolar.

Em relação aos princípios e conceitos, o coletivo escolar entende a escola como “o lugar onde o ser humano buscará de forma mais sistemática e sistematizada a sua substanciação histórico-crítica através do exercício da pluralidade, criatividade e fraternidade” (PPP1, 2018, p. 20). Essa escola está inserida em uma sociedade em que há uma “grande fragmentação sociocultural, fundada, sobretudo, em antagonismos sociais sendo estes, consolidados pela tecnologia normatizada através da racionalidade, cujo padrão é a eficiência técnica, a produtividade, a classificação” (PPP1, 2018, p. 19).

A aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos a partir da concepção de Vigotski, considerando que “estes são processos distintos, porém, não são independentes, pois a aprendizagem possibilita o desenvolvimento que, por sua vez, possibilita outras aprendizagens num movimento dialético e, portanto, permanente” (PPP1, 2018, p. 22). Nesses processos o professor é visto como “mediador do processo de consciência e estruturação da realidade que é feito pela criança” (*idem*). Na mediação o coletivo escolar expressa no PPP a importância do diálogo entre o saber popular e da experiência dos alunos e o científico, tomando o primeiro como ponto de partida para se chegar ao segundo. Destaca ainda que esse processo acontece “de forma planejada, [...] intencional e significativa” (PPP1, 2018, p. 24).

O currículo “corresponde ao espaço no qual de forma coletiva e democrática, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem” (PPP1, 2018, p. 24). Ele tem um caráter mediador entre escola, sociedade e práticas sociais devendo ainda ter um enfoque integrador entre conteúdos e formas através da previsão de projetos e temas transversais. O currículo é composto de componentes regulares obrigatórios, projetos e também as atividades específicas que “complementam os componentes curriculares, desenvolvendo conhecimentos teóricos e práticos, por meio de projetos temáticos específicos e/ou institucionais, ou na realização de atividades diferenciadas ao longo do ano (PPP1, 2018, p. 29).

A organização do trabalho pedagógico (OTP) da escola compreende a gestão democrática em que se relacionam a Direção, Corpo Docente, Coordenação Pedagógica, Técnico-Administrativos, Alunos, Pais e Comunidade e Conselho escolar. Essa relação é liderada pela direção que busca oportunizar momentos e espaços para que todos possam pontuar questões, discutir e depois decidir coletivamente.

O PPP destaca a importância da formação continuada na OTP e reafirma a garantia dos momentos de estudo e planejamento coletivos mensais e diários. Os momentos coletivos acontecem durante um dia inteiro de trabalho por mês e por uma hora todos os dias, já o individual acontece em um turno por semana. De acordo com o coletivo escolar, estes “momentos serão divididos entre períodos de discussão do planejamento (o que é essencial para a garantia da integração e articulação de professores e conteúdos/saberes que serão abordados) e momentos de estudo/formação (PPP1, 2018, p. 36). Além disso, a escola coloca a formação como central para a efetivação da proposta da rede, uma vez que:

Neste movimento de ressignificar saberes, na busca da garantia, aos alunos, do acesso, permanência e também da construção de uma aprendizagem significativa, a Escola encontra-se em momento de busca no que se refere à formação centrada dos profissionais, pois é sabido que propiciar ao educando uma aprendizagem que demande romper com toda forma de exclusão e com a fragmentação dos conteúdos, tendo a preocupação de uma formação integral do sujeito, partindo sempre da realidade na qual encontra-se inserido, dentre outras questões geram desafios, angústias, inquietação e ansiedade na equipe docente envolvidas neste processo (PPP1, 2018, p. 39)

Dessa forma a escola organiza a formação em estudos teóricos e seminários e/ou socialização de saberes. Os estudos teóricos buscam atender as necessidades, anseios, desafios e dificuldades levantados pelo grupo através da pesquisa em textos, livros e artigos e os seminários buscam levar os professores a planejar, debater e expor no grupo os temas estudados (PPP1, 2018, p. 39).

Os processos avaliativos são considerados pela escola como essenciais e seguem os pressupostos de uma avaliação formativa, tal qual propostos pela

PPPA. Há um destaque para o diagnóstico da evolução do aluno e do efeito dos caminhos didáticos escolhidos, para então reformular-se as atividades pedagógicas em sala, os atendimentos individuais e em pequenos grupos de acordo com a necessidade de aprendizado de cada aluno (PPP1, 2018, p. 41).

Por fim, o PPP da Escola 1 apresenta o plano de ação anual com as metas a serem atingida durante o ano e lista os projetos que a escola vai desenvolver, bem como os projetos da SMEE que a escola vai aderir. Em virtude do documento não ser uma versão final, não há detalhamento dos projetos, apenas a listagem dos títulos. Para o ano de 2018 os projetos foram: “Eu, cidadão do Mundo”, “Jogos Internos” e “Escola de Pais”.

3.2.2 O PPP da escola da CRE Maria Helena Batista Bretas

A Escola 2 foi fundada em 1967 e até 2003 funcionou em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo educação infantil e ensino fundamental. Em 2004 passou a atender também o Ensino de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) no turno noturno e só no ano letivo de 2008 é que tornou-se de tempo integral. Para tanto fechou a educação infantil e manteve-se com ciclos 1 e 2, atendendo crianças de seis a onze anos.

Em 2013 aconteceu uma grande reforma da estrutura física, que até então era da década de 1980, e só em 2015 é que a escola passa a contar com refeitório, ambiente informatizado, três novas salas de aula, sala de ciências, sala de atividade específica, sala de convivência e novos pátios (PPP2, 2018, p. 06). Além das novas construções a escola conta com sete salas de aula, sala de leitura, sala de secretaria, sala da coordenação, quadra poliesportiva coberta, quiosque no pátio e estacionamento.

A escola está localizada em um bairro periférico da região norte da cidade e possui 193 alunos matriculados em período integral em três turmas de ciclo I e quatro turmas de ciclo II, além de 75 alunos de EAJA. Em pesquisa realizada pela escola através de questionário, constatou-se que a maioria das famílias moram em residências alugadas, são compostas por em média quatro

integrantes, cerca de 60% não concluíram ensino médio e os responsáveis atuam como autônomos, domésticas, professores, açougueiros, pintores, serventes, passeadeiras, vendedores, auxiliares administrativos, diaristas, seguranças, sapateiros, mecânicos serviços gerais, metalúrgicos, mecânicos, secretárias, costureiras, chapas, enfermeiros, do lar e outras (PPP2, 2018, p. 08-09).

Em relação aos trabalhadores, 92% são concursados. Destes, sete têm menos de três anos de rede, vinte e oito têm de cinco a quinze anos, e doze têm mais de dezesseis anos, além de quatro temporários. Quanto à formação dos professores que atuam no período integral, um tem mestrado, doze têm especialização e três têm licenciatura. Quanto aos recursos financeiros, a escola conta, para fins de custeio e capital, com dinheiro do tesouro municipal e federal através do PAFIE, PAFIE-Alimentação, PAFIE-Escola Viva, PDDE-Educação Básica, PDDE-Escola Sustentável, PDDE-Novo Mais Educação.

Quanto aos princípios e concepções o documento diz que:

busca uma educação que venha a preparar o educando a se tornar um cidadão atuante, crítico, flexível, consciente e humano para viver neste mundo real. Pretende-se assim minimizar as desigualdades educacionais, estimulando-o a participar de ações educativas que venham a fortalecer seus conhecimentos de forma interdisciplinar (PPP2, 2018, p. 10-11)

A sociedade para este coletivo é “constituída de classes sociais, cujas relações são historicamente construídas, contraditórias e dualizadas” e essa dualidade se manifesta no antagonismo dos interesses do opressor e do oprimido (FREIRE, 1987, *apud* PPP2, 2018, p. 23). A escola se insere nessa sociedade dialogando diretamente com a classe oprimida, explorada, e ao mesmo tempo em que é influenciada pelos ideais da sociedade a qual representa, configura-se enquanto espaço privilegiado de reflexão, oferecendo fundamentos para a conscientização e a ação que levaria a uma transformação social (FREIRE, 1987, *apud* PPP2, 2018, p. 23). Essa transformação seria o objetivo da educação que se cumpre na superação das desigualdades sociais através da conscientização dessa realidade pelo oprimido. Ciente dos desafios

de tal tarefa, isso é o que norteia as práticas pedagógicas da escola (PPP2, 2018, p. 23).

A aprendizagem é compreendida como um processo complexo que não pode ser reduzido ao aspecto cognitivo, nem compreendido de forma linear e estanque, tal qual se dá na concepção de aprendizagem como mera assimilação de conteúdos. Para a escola a aprendizagem é um processo social e cultural que se insere no processo integral da formação humana e envolve o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade (PPP2, 2018, p. 25). O desenvolvimento, portanto, está relacionado à aprendizagem e “abrange as competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, coaduna o conhecimento aos valores, às atitudes e às habilidades para concretizar ações” (PPP2, 2018, p. 25).

Em relação a prática pedagógica e o conhecimento científico e popular, o coletivo escolar entende que o:

[...] educador deve conduzir o educando a leitura do seu contexto histórico e social, seu espaço, suas histórias e sua vida como um todo. Tudo isso deve ser ponto de partida e ponto de chegada para a aprendizagem. É preciso valorizar o saber de todos; o conhecimento que o aluno traz de seu meio não pode ser negado (PPP2, 2018, p. 24-25)

O currículo é “o conteúdo de toda a experiência que o aluno tem nos ambientes escolares” (SACRISTÁN, 1998, p.132 *apud* PPP2, 2018, p. 29), envolvendo aí aquilo que se diz (manifesto), aquilo que é normativo e aquilo que não se diz (oculto). Para o documento, é preciso captar o movimento entre o currículo prescrito e o currículo em ação, algo que só acontece numa concepção processual de implementação curricular com a efetiva participação dos professores na elaboração e um constante programa de revisão dos objetivos.

As atividades específicas são conceituadas no PPP a partir das definições da PPPA e estão organizadas na forma de projetos de cada professor. No documento constam oito atividades específicas: “Contaçon de histórias”, “Jogos didáticos”, “Letras que formam o caráter”, “Portas Multidimensionais”, “Horta”, “Jornal Escolar”, “Poesia com Nutella” e “Matemática aviária”.

O currículo se materializa na rotina escolar, que no caso do período integral inicia-se às sete da manhã com aula, às oito e quinze há o lanche matinal até as oito e trinta quando se inicia o recreio de quinze minutos. Em seguida acontecem duas aulas que vão até às onze horas, quando há a preparação para o turno intermediário. No turno intermediário os auxiliares de atividades educativas assumem as turmas e conduzem os alunos para o almoço e higienização. Em seguida inicia-se o descanso que vai até às treze horas. No descanso os alunos podem dormir, ler, fazer jogos e atividades lúdicas na sala de atividades específicas ou assistir a um filme no ambiente informatizado, sempre respeitando o silêncio para que os que desejam dormir possam fazê-lo (PPP2, 2018, p. 13). No vespertino acontecem duas aulas em sequência até o lanche, seguido de mais um recreio de quinze minutos. Por fim, mais uma aula até às dezesseis e quinze, quando os auxiliares assumem a entrega dos alunos para os pais.

No PPP da Escola 2 está expressa a concepção pedagógica dos momentos do lanche, refeição e recreio. De acordo com o coletivo escolar, o lanche:

É um momento pedagógico importante para as crianças, visto que há interação e socialização entre elas, os professores e funcionários. Os educadores são responsáveis pelo acompanhamento, orientação e incentivo do consumo dos alimentos, evidenciando o teor nutricional e as boas maneiras para o desenvolvimento saudável (PPP2, 2018, p. 14).

O recreio tem espaços em que acontecem atividades dirigidas por auxiliares e pela coordenação, como é o caso da quadra, além de atividades supervisionadas nas salas de leitura e de informática, bem como espaços livres tal como o pátio.

No que diz respeito à OTP, o coletivo escolar ressalta a importância da prática da gestão democrática-participativa como instrumento de fomento da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola. Tal gestão se materializa pelas instâncias do Grêmio e do Conselho Escolar (PPP2, 2018, p. 38).

No planejamento das atividades pedagógicas há um destaque para o trabalho do coordenador pedagógico, que é:

[...] peça fundamental no espaço escolar, pois promove a interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos profissionais, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo *transformar* a realidade dos sujeitos envolvidos (PPP2, 2018, p. 40, grifo do autor)

A OTP da escola prevê o atendimento individualizado, que ocorre em sala através de atividades diferenciadas para trabalhar a dificuldade do aluno, e também em ambiente específico, realizado pelo professor que não está com uma turma no momento de duas a quatro vezes por semana num sistema de rodízio com todos os professores. Os professores devem destinar ao longo da semana um tempo de suas aulas para realização de tarefas “extras”, que seriam as tarefas para casa. No entanto, há a previsão de tarefas de casa para o fim de semana, no intuito de “estimular um acompanhamento familiar responsável” (PPP2, 2018, p. 42). No âmbito disciplinar a escola prevê medidas pedagógicas disciplinares como advertência oral, escrita, convocação do responsável e suspensão.

Os planejamentos do coletivo de tempo integral são de três tipos: um no início do semestre, um mensal e o diário. Pensando nas necessidades administrativas e pedagógicas o planejamento diário foi organizado de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 - Organização do Planejamento Coletivo Diário da escola 2

Dia da Semana	Atividades	Sujeitos
Segunda-feira	Socialização e Organização Administrativas e Pedagógicas	Diretor, Coordenadoras e Professores
Terça-feira	Planejamento com os pares e componentes curriculares	Diretor, Coordenadoras e Professores
Quarta-feira	Formação em contexto	Diretor, Coordenadoras e Professores
Quinta-feira	Socialização e Organização Administrativas e Pedagógicas	Diretor, Coordenadoras e Professores
Sexta-feira	Planejamento com os pares e componentes curriculares	Diretor, Coordenadoras e Professores

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola 2 (PPP2, 2018, p.44, adaptado)

Em relação à ausência de profissionais, o coletivo escolar organiza previamente regras de substituição: primeiro o professor em horário de estudo, depois em atendimento e em último caso a coordenação pedagógica.

Na avaliação, em função da organização escolar em CFDH, a escola concebe uma avaliação “comprometida com a formação humana, que considere o sujeito em sua integralidade” e vá além do aspecto cognitivo (PPP2, 2018, p. 58). A cada trimestre se organiza uma semana destinada às verificações de aprendizagem por meio de diversas atividades que têm o intuito de identificar as dificuldades e dar um retorno para os alunos sobre seu aprendizado, bem como para o professor sobre sua metodologia.

É feita ainda a avaliação do PPP através da verificação do cumprimento das metas estabelecidas. Já a avaliação institucional é feita por questionário elaborado por professores e crianças e respondido pela família dos educandos.

Nos anexos estão descritas as festividades e comemorações que a escola promove, seguida de seus objetivos pedagógicos. Está descrito também o plano de ações da escola, bem como o plano de formação. O plano de formação foi elaborado a partir das principais dificuldades elencadas pelo grupo no ano anterior, sendo elas: efetivação do planejamento considerando as propostas curriculares, gerenciamento do tempo e adequação das ações, projetos e metodologias em sala de aula (PPP2, 2018, p. 72). Por fim, descrevem os projetos da SMEE realizados na escola, que são “O Crivo – plateias diversas” e a “Mostra Pedagógica”, bem como os projetos da escola que são o “Projeto Leitura”, que visa a disponibilidade de materiais de leitura de diversas formas para todos os alunos da escola e o “Escola no Cinema”, destinado ao público EAJA.

3.2.3 O PPP da escola da CRE Maria Thomé Neto

A Escola 3 foi inaugurada em 1967 num bairro da região Sul de Goiânia e funciona com os ciclos I e II em tempo integral desde 2008. A mudança para a escola de tempo integral, de acordo com o documento, foi motivada por uma

determinação da RMEG e pela necessidade das famílias trabalhadoras “para que seus filhos não fiquem à mercê da violência, drogas e outros problemas enfrentados pela comunidade” (PPP3, 2018, p. 03). O bairro da escola é comercial e residencial e faz divisa com muitos bairros de classe média. Ainda assim, é um bairro com alto índice de violência, de acordo com o coletivo escolar, o que explica as famílias enxergarem a ETI como uma opção para seus filhos. No entanto o PPP também destaca que há famílias que veem na ETI “uma oportunidade ampliada de conhecimentos e atividades” (PPP3, 2018, p. 09).

De acordo com o documento, a escola possui 251 alunos matriculados em oito agrupamentos, quatro de ciclo I e quatro de ciclo II, dos quais 60 estão inscritos no Programa Social do Governo Federal – Bolsa Família. A nota do IDEB referente a 2015 foi 5,3. A escola possui dezenove professores em tempo integral, sendo 85% efetivos e todos com especialização na área de educação. Há no documento vários destaques a importância do professor estar em tempo integral. Atuam ainda 37 servidores técnico-administrativos com formação fundamental, médio e superior.

Em relação aos recursos financeiros, a escola recebe durante o ano o PAFIE (R\$ 29.680,00²²), o PAFIE-Alimentação (R\$ 23.355,00), o PDDE (R\$ 5.000,00), PDDE- Novo Mais Educação (R\$ 25.794,00), Programa Escola Viva (R\$ 15.000,00). Além disso, o Conselho Escolar organiza bazares, rifas, gincanas e venda de alimentos na Festa Junina com o objetivo de complementar recursos para custeio e capital.

A estrutura física não atende as necessidades do projeto da escola de tempo integral, carecendo de manutenção, reforma, mobiliário e equipamentos (PPP3, 2018, p. 17). Ainda assim, conta com oito salas de aula, sala de dança, de leitura e biblioteca, de informática, pátio interno e externo, quadra de esportes, cozinha e refeitório, quiosque, sala de convivência, de coordenação, de direção, de arquivo, de secretaria, além de banheiros, depósitos e estacionamento.

²² Esses valores são os recebidos no ano de 2017 e estão dispostos para se ter referência dos valores recebidos anualmente pela escola. Nesse caso a escola recebeu R\$98.829,00 para custeio e capital durante todo o ano de 2017.

Em relação aos princípios e concepções, o PPP não traz uma ideia clara de sociedade e educação, no entanto alinha-se a PPPA e a teoria histórico-cultural. Entende o sujeito enquanto um “ser social, capaz de aprender e desenvolver-se, modificando a si e ao meio” e que “possui habilidade para desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e sociais, complexas e elaboradas” (PPP3, 2018, p. 19).

A aprendizagem é:

o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de trocas, experimentos, observações, raciocínio, comunicação e interação com o mundo ou sujeitos (PPP3, 2018, p. 21)

Nesse processo é fundamental e necessária uma intervenção pedagógica para o adiantar do desenvolvimento. Este é um processo interligado a aprendizagem e que resulta na formação e aprimoramento das capacidades mentais superiores como: memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, consciência, etc (PPP3, 2018, p. 21)

O currículo para o coletivo escolar é o organizador daquilo que é ensinado e aprendido em termos de conhecimento, valores e práticas, sendo constituído pelas experiências escolares em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando o saber historicamente acumulado, com o popular e o dos alunos. Por ser uma escola de tempo integral, o currículo se materializa na oferta dos componentes obrigatórios com diversidade metodológica e trato multidimensional, articulando as atividades específicas aos componentes obrigatórios. As atividades específicas estiveram no ano de 2018 estruturadas em torno do objeto de estudo intitulado “Feira das Nações Americanas”.

Ainda sobre as atividades específicas o documento diz que:

Diariamente, o trabalho acontece de forma reflexiva, instigadora, lúdica, com uma variação nas metodologias, através da liberdade de movimento e exposição por meio de atitudes, que são observadas e acompanhadas pelos professores. O pensamento científico também é valorizado (PPP3, 2018, p. 25)

Ainda com a abordagem interdisciplinar, o currículo contempla os temas transversais da diversidade cultural, relações étnico-raciais, inclusão e educação ambiental.

A organização curricular intercala componentes obrigatórios e atividades específicas nos dois turnos. Os alunos entram às sete horas e saem às dezesseis e quinze tendo lanche e recreio matinal e vespertino e o almoço. Os momentos de alimentação têm trato pedagógico com acompanhamento dos professores e da coordenação orientando o exercício da autonomia na escolha da qualidade e da quantidade do alimento por parte do aluno. Após o almoço há o descanso em que as crianças podem dormir, ler ou relaxar em silêncio. O descanso é visto como uma necessidade para o rendimento do turno vespertino.

No que diz respeito à OTP, a Escola 3 preza pela gestão democrática com participação de todos, que se materializa “a partir das problemáticas apresentadas no campo pedagógico, administrativo e na comunidade escolar” (PPP3, 2018, p. 76). A partir desse levantamento, o Conselho Escolar, liderado pela Direção, buscará mobilizar a comunidade escolar para, com diálogo, encontrar as soluções e ações possíveis. Além desse papel de liderança, a direção tem o papel de “articular a esfera administrativa em função da pedagógica, viabilizando a implementação dos projetos” (PPP3, 2018, p. 77).

No âmbito do planejamento, a OTP prevê um planejamento diário que busca articular as atividades planejadas na semana, conversar sobre o desenvolvimento e dificuldades dos alunos, aprimorar as estratégias pedagógicas e encontrar alternativas para o processo ensino-aprendizagem (PPP3, 2018, p. 77). Este planejamento é organizado semanalmente de acordo com o Quadro 3. O planejamento mensal também está organizado ao longo do ano a partir de temas que seriam discutidos a priori na sequência apresentada no Quadro 4:

Quadro 3 - Organização do Planejamento Semanal da escola 3

Dias da Semana	Atividade
Segunda-feira	Planejamento com pares do ciclo
Terça-feira	Planejamento coletivo
Quarta-feira	Planejamento coletivo – formação/estudo
Quinta-feira	Atendimento aos pais
Sexta-feira	Planejamento com os pares do ciclo

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola 3 (PPP3, 2018, p.80, adaptado)

Quadro 4 - Organização do Planejamento Mensal da escola 3

Data	Tema
09.03	A importância da Formação Continuada – PPP
13.04	Autonomia na leitura
11.05	O papel da escola
15.06	Disciplina/indisciplina
31.08	Dificuldades de aprendizagem
28.09	Possibilidades de aprendizagem
19.10	A resignificação da leitura
30.11	As tecnologias a favor da educação

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola 3 (PPP3, 2018, p.80, adaptado)

A avaliação é vista na perspectiva formativa “gerando ação/reflexão entre professor e aluno, na construção do conhecimento”, assim “ambos refletem, analisam os avanços, as dificuldades, e traçam desafios que façam o aluno aprender” (PPP3, 2018, p. 83).

A avaliação do PPP é considerada essencial para identificar o cumprimento das metas e uma das formas de materializar essa avaliação é através da avaliação institucional, que é um instrumento elaborado por todos os servidores da escola.

O PPP da Escola 3 não apresenta anexos. Chega a citar o projeto “Todos Juntos” e o “Feira das Nações Americanas”, mas não traz detalhes. No sumário

consta um capítulo de anexos com descrição dos projetos, no entanto a versão que nos foi disponibilizada não possuía esse capítulo na íntegra.

3.2.4 O PPP da escola da CRE Brasil Di Ramos Caiado

A Escola 4 está situada num bairro de periferia da Região Oeste da cidade. Ela iniciou suas atividades em 1965 com apenas uma sala de aula e foi crescendo conforme demanda da comunidade. Em 2006, devido a vários anos de baixa demanda e credibilidade junto à comunidade, foi implantando na escola, pela SMEE, o projeto de escola de tempo integral.

Em 2018, a escola possuía 157 alunos matriculados, sendo 75 no ciclo I e 82 no ciclo II. O perfil da comunidade atendida vem mudando. De acordo com o documento, a escola deixou de atender apenas filhos de assalariados de baixa renda que não tinham acesso a atividades de cunho cultural, esportivo e de lazer, como era no início da implantação, passando a atender também crianças com uma condição socioeconômica melhor (PPP4, 2018, p. 09). Em função do atendimento em tempo integral, a escola atende crianças de 16 bairros vizinhos, além de 2 cidades próximas.

Desenvolvem o trabalho docente na escola treze docentes, todos concursados. Apoiam administrativamente vinte servidores, sendo apenas cinco temporários.

Os recursos financeiros advêm do governo municipal e federal através do PAFIE, do PDDE-Educação Básica, PDDE-Sustentabilidade e PDDE-Novos Mais Educação. A escola arrecada, ainda, via conselho escolar, recursos próprios através de bazares, rifas, bingos, doações e eventos promovidos com o intuito de arrecadação como almoços, jantares, festa junina e venda de comidas no “corredor cultural”.

Quanto à estrutura física, em 2007 houve a construção da quadra de esportes (coberta) e apenas em 2014 a reforma contemplou a construção de um refeitório. Ainda assim o coletivo escolar considera que “o espaço físico continua inadequado para atender crianças em tempo integral” (PPP4, 2018, p. 08). A

escola conta com seis salas de aulas, sala de informática, sala de leitura, quadra coberta de esportes, um refeitório, sala de coordenação, de diretoria, de secretaria e de professores, dois pátios pavimentados, depósito pedagógico, almoxarifado, cozinha com dispensa, banheiros e lavatórios de mãos. Conta ainda com equipamentos eletrônicos, colchonetes e jogos pedagógicos diversos.

No que se refere aos princípios e concepções, o coletivo escolar concebe a sociedade como composta por aspectos políticos, moral, educacional e cultural. A sociedade deve ter por princípio a garantia do “desenvolvimento do homem em sua totalidade, respeitando cada etapa do desenvolvimento humano, até atingir a idade adulta” (PPP4, 2018, p. 37).

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento não estão detalhadas, mas há a menção de que “o ciclo de formação e desenvolvimento humano deve ser respeitado” (PPP4, 2018, p. 39).

No que tange ao currículo há uma compreensão de que este vai para a além das habilidades de ler e escrever, contemplando a aquisição de comportamentos e valores, bem como a reflexão sobre a realidade no trabalho com conteúdos básicos e diversificados. Há também a compreensão de que o incremento na jornada escolar não garante a qualidade de ensino, dessa forma propõe-se uma organização curricular flexível que busca constantemente o “desenvolvimento integral do educando por meio de projetos e atividades interdisciplinares” e por meio de “uma didática na qual o ensino tende a ressaltar a vivência do próprio aluno, baseada na investigação de uma pedagogia de projetos e na interação, que consiste em ações que têm como principais características o ser ativo, dialógico e crítico” (PPP4, 2018, p. 46).

O currículo contempla além dos componentes obrigatórios as atividades diversificadas²³ que nessa escola consistem nas atividades de: “Ciência, Tecnologia, Linguagem e Comunicação”, em que há o ensino da linguagem de sinais e atividades de matemática; “Sustentabilidade do Ambiente e Pessoal”, em que se trabalha com a Horta Escolar relacionando especialmente com os temas da disciplina de Ciências; “Corpo e Movimento”, em que há aulas de dança

²³ No PPP4 atividades diversificadas, específicas, diferenciadas e oficinas pedagógicas referem-se a mesma atividade, aquela que é responsável pela ampliação da jornada escolar.

a partir de uma compreensão funcionalista de auxílio da coordenação motora e da dança enquanto exercício físico.

No âmbito da OTP, a Escola 4 destaca que a efetivação da gestão democrática passa pelo efetivo exercício das instâncias coletivas existentes na escola (assembleias com os pais, reuniões coletivas e regimento), promovendo a escuta e o respeito de opiniões divergentes e garantindo o anseio da maioria. O documento não menciona o uso administrativo em função da questão pedagógica, no entanto ressalta que o exercício da gestão democrática tem como finalidade "educar com o propósito de direcionar os educandos a tornarem-se um cidadão crítico e participativo, com capacidade de interferir positivamente na realidade social, transformando e construindo uma sociedade mais justa e humana" (PPP4, 2018, p. 22)

Há uma compreensão pedagógica da relação da escola com a família quando se entende que “conhecer a família de um educando é como conhecê-lo de forma mais profunda, articulada”, é uma possibilidade de “alcançar a criança em sua totalidade” (PPP4, 2018, p. 26). Da mesma forma os tempos de recreio e alimentação, que são dirigidos e/ou supervisionados por profissionais da educação.

A OTP prevê uma rotina que se inicia com uma acolhida às sete da manhã “com a intenção de se conversar com Deus independentemente de qualquer religião, crença e ideias” e também com o intuito de integração entre as crianças da escola (PPP4, 2018, p. 26). A rotina segue pela manhã até às onze e vinte tendo pausas para café da manhã e recreio, de quinze minutos cada. No intermediário há o almoço e uma ênfase na necessidade do descanso. As crianças só têm a opção de dormir ou descansar em silêncio. No vespertino iniciam-se as atividades às treze horas e seguem até às dezesseis e quinze com parada para lanche e recreio.

No que se refere ao planejamento e à formação, a OTP da Escola 4 prevê um planejamento diário que busque atender as necessidades imediatas e não imediatas da prática pedagógica se organizando de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 - Organização do Planejamento Coletivo Diário da escola 4

Dia da Semana	Atividades	Sujeitos
Segunda-feira	Estudo e organização a partir de necessidades imediatas da prática docente	Diretor, Coordenadoras e Professores
Terça-feira	Planejamento coletivo do ciclo I e individualizado do ciclo II	Coordenadoras e Professores
Quarta-feira	Planejamento coletivo do ciclo II e individualizado do ciclo I	Coordenadoras e Professores
Quinta-feira	Formação em contexto: estudo diversificado	Diretor, Coordenadoras e Professores
Sexta-feira	Estudo e organização a partir de necessidades imediatas da prática docente	Diretor, Coordenadoras e Professores

Quadro 5: Organização do Planejamento Coletivo Diário da Escola 4 (PPP4, 2018)

Acontecem ainda os planejamentos mensais de acordo com calendário enviado pela SMEE em que se realizam estudos condizentes com a realidade da unidade educacional, planejamento de ações para o mês referente, discussões temáticas e de textos teóricos “para que façamos uma reflexão entre a teoria e a prática pedagógica” (PPP4, 2018, p. 44). Como na ETI o planejamento é diário, uma vez por mês a escola se organiza para que haja um dia de repasse das informações obtidas nos cursos oferecidos pela SMEE que os professores se matriculam.

Em relação à avaliação, o documento relata que esta “será diagnóstica, processual, dinâmica, qualitativa, contínua e descritiva” servindo de instrumento para a reformulação da proposta pedagógica e compreendendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o afetivo e o social (PPP4, 2018, p. 53), considerando o educando como um todo. A avaliação do PPP acontece trimestralmente pelos profissionais da unidade educacional e a avaliação institucional é realizada no fim do ano com o intuito de verificar o cumprimento do plano de ação desenvolvido pelo coletivo escolar em relação aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Nas considerações finais do documento há uma lista de reivindicações da escola junto a SMEE, todas de ordem estrutural e bastante pontuais, referentes a aquisição de equipamentos, estruturas de convivência e segurança.

Nos anexos há a descrição dos projetos da SMEE aderidos pela escola, bem como os projetos que a unidade educacional desenvolve, relatando o nome, uma introdução, justificativa, desenvolvimento, a avaliação e as referências. No projeto “Sala de Ambiente Informatizado” o objetivo é a preparação do educando para utilização da tecnologia da informação e oferecer aos professores novas possibilidades metodológicas de trato com o conhecimento de forma integrada; no projeto “Horta escolar” o objetivo é sensibilizar os educandos para a necessidade de conservação dos recursos naturais, da alimentação saudável e para os problemas da vida urbana; no projeto “Sala de Leitura” acontece a disponibilização de livros para leitura e empréstimo, a organização de recitais e de contação de histórias, dentre várias outras ações objetivando despertar o interesse pela leitura além de auxiliar a apreensão dos conteúdos dos componentes curriculares através de leituras literárias relacionadas; no projeto “Intervenção pedagógica” acontecem atividades de reforço relativos à leitura, escrita e cálculos matemáticos; no projeto “Sustentabilidade, valores humanos e brasilidade – Qualidade de vida” há o desenvolvimento de uma série de ações que visam reconhecer as raízes populares da cultura brasileira conjuntamente com a educação ambiental, em um projeto de 3 anos de duração em que cada semestre trabalha-se com um estado ou região do país e que pretende envolver todas as áreas do conhecimento.

3.2.5 O PPP da escola da CRE Jarbas Jayme

A Escola 5 está em um bairro periférico da Região Sudoeste da cidade e foi fundada em 1969, recebendo o nome do doador do terreno. Em 2009 a escola tornou-se uma escola de tempo integral atendendo alunos do ciclo I e II do ensino fundamental. Em 2018 a escola possuía 213 alunos matriculados. O bairro em que a escola se situa é um bairro industrial onde vive a maioria das famílias da escola embora algumas famílias de bairros vizinhos também matriculem seus filhos em função do atendimento em tempo integral. De acordo com o documento, o poder econômico das famílias varia de “classe baixa para classe média” (PPP5, 2018, p. 03).

Quanto aos recursos humanos, são quinze professores efetivos e com especialização na área da educação e vinte e nove servidores técnico-administrativos com ensino médio ou curso superior. Quanto aos recursos financeiros, a escola recebe três repasses anuais do PAFIE e dois repasses anuais do PDDE, além de, através do conselho escolar, “realizar festas e eventos com o objetivo de arrecadar fundos para melhorias do prédio da escola” e também para custear eventos comemorativos como dia das crianças, etc. (PPP5, 2018, p. 10).

Quanto à estrutura física, a escola conta com sete salas de aulas, quadra de esportes, sala multifuncional, refeitório, sala de leitura, pátio cimentado, parquinho infantil, salas de direção, de secretaria, de educação física, de coordenação, de professores, área coberta, cozinha, depósitos e banheiros. Além disso, conta com diversos equipamentos eletrônicos e didáticos de suporte às atividades de ensino. O documento expressa grande demanda da comunidade por uma sala de informática e por climatização das salas de aula.

Quanto aos princípios e concepções, não há definição clara em relação à sociedade e educação. Há, no entanto, uma compreensão de que a escola “apresenta-se como um espaço político de participação coletiva, viabilizando a formação integral e a emancipação do ser humano, promovendo transformação social” (PPP5, 2018, p. 13). Compreende-se o sujeito enquanto um ser social, “um ser humano integral, total, que se constitui em diferentes dimensões estabelecidas em interdependência e dialeticidade” (PPP5, 2018, p. 13).

A aprendizagem é compreendida como um processo de apreensão do mundo através de uma relação dialética entre interação e internalização. Já o desenvolvimento é “um complexo processo em que se inter-relacionam aspectos biológicos e culturais” no desenvolver de diferentes dimensões (PPP5, 2018, p. 14).

O currículo é entendido pelo coletivo escolar como uma

[...] construção social do conhecimento pressupondo a sistematização dos meios para que a mesma se efetive, objetivando a construção do conhecimento historicamente produzido e as formas de assimilá-lo, respeitando o ritmo, a realidade social e cultural de cada um. (PPP5, 2018, p. 15)

Ele é centrado na realidade e nas necessidades do aluno e tem o professor num papel fundamental, haja vista ser ele o artífice do currículo. Assim a escola constantemente discute e reflete sobre o currículo (formal e oculto) a fim de que ele esteja sempre evoluindo para ser mais democrático, fecundo e atraente para os alunos (PPP5, 2018). A escola ressalta que o currículo da ETI “possibilita que o educando tenha uma aprendizagem mais significativa, devido às diversas situações e experiências que esta organização oferece” (PPP5, 2018, p. 16). Quanto ao conhecimento escolar, este se constituirá de conhecimentos científicos, das vivências culturais, sociais, éticas, políticas e das relações cotidianas e dos temas transversais.

A OTP da escola, em nível global, pressupõe a gestão democrática, que é entendida pelo coletivo escolar como possibilidade de participação e decisão por parte dos vários membros da comunidade escolar. A escola entende que o principal instrumento de efetivação da gestão democrática é a construção coletiva do PPP, pois nesse processo, no início de cada ano letivo, ocorrem várias reuniões “com participação de funcionários, dos educandos e seus responsáveis” em que se analisa as ações da escola no ano anterior e se discute e reflete sobre as ações do ano corrente (PPP5, 2018, p. 17-18). O acompanhamento e discussão das ações acontece também em reuniões trimestrais, informes diários, visita à instituição e eventos diversos.

Em relação à formação continuada, a escola se organiza em escalas de substituição para que todos possam realizar cursos de capacitação. Há ainda a formação nos planejamentos coletivos e nos horários de estudo em que o coletivo discute temas levantados nas avaliações institucionais e também temas que emergem das necessidades educacionais do momento. Ao longo de 2018 o coletivo escolar planejou debater a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quinzenalmente, durante o planejamento coletivo diário.

No documento a avaliação é entendida “como um dos aspectos do ensino, pelo qual o professor estuda interpreta os dados da aprendizagem, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem do educando” (PPP5, 2018, p. 27). É um processo que considera todas as dimensões do educando, não apenas a cognitiva, utilizando-se, portanto, de diversos

instrumentos, como prova, testes, trabalhos em grupos, exercícios individuais, trabalhos de criação, relatórios e debates, seminários, observação, pesquisa, exposições, assiduidade, participação, registros, etc. A avaliação tem como característica ser qualitativa, contínua, dinâmica e investigativa além de ser central para “repensar as ações pedagógicas e a proposição de intervenções no processo de ensino e aprendizagem” (PPP5, 2018, p. 28).

A avaliação do PPP acontece continuamente ao longo do ano e tem como pontos altos o conselho de ciclo e a assembleia dos educandos. Já a avaliação institucional acontece também por esses instrumentos, mas principalmente pelos questionários enviados aos responsáveis ao fim de cada semestre letivo. Essas avaliações são tidas como práticas reflexivas imprescindíveis “à análise da realidade com vistas à subsidiar o trabalho das instituições no decorrer do ano letivo” (PPP5, 2018, p. 29).

Os anexos do PPP5 apresentam apenas o calendário da instituição e o plano de ação. Não há listagem nem descrição dos projetos, no entanto uma das metas dos planos de ação é:

Desenvolver os seguintes projetos: higiene bucal, horta escolar, jornal escolar, Cultura afro e indígena, saúde e qualidade de vida (Dengue, Zika, Chincungunya, febre amarela), Valores humanos (sexualidade, pedofilia, bullying, direitos humanos, cultura e paz), Hino Nacional (PPP5, 2018, p. 39).

Não há descrição das atividades específicas, nem quanto a como a escola as concebe, nem a listagem do objeto de estudo, ou do título ou dos professores responsáveis.

3.2.6 Reflexões sobre o PPP das escolas

A partir dos dados de identificação das escolas é nítida a associação, no caso da RMEG, das ETIs com a periferia, os bairros com alto índice de violência e a população trabalhadora com famílias que ganham até dois salários mínimos e não possuem casa própria. Tal como problematizado anteriormente, essa forma histórica de escola no Brasil é expressão clara da política de gestão da

pobreza (ALGEBAILLE, 2004), que anuncia um projeto de formação amplo, mas realiza uma ação assistencial focalizada.

É perceptível também, através da procura por famílias de bairros distantes da escola e até de outras cidades, e também pelo relato nos PPPs 4 e 5, que o público da classe média tem procurado cada vez mais as ETIs da RMEG. Do ponto de vista econômico essa constatação pode ser um reflexo do rebaixamento que classe média²⁴ brasileira vem sofrendo nos últimos anos, no entanto uma explicação mais precisa prescindiria de estudos mais focalizados nesse sentido.

De acordo com os documentos, a motivação para implementação de ETIs na RMEG não segue critérios pedagógicos ou estruturais, mas baseia-se fundamentalmente no estudo de demanda de matrículas da região da escola. Essa questão já havia sido apontada por Valadares (2014) ao identificar que 70% das ETIs da RMEG tiveram como motivação a baixa demanda de matrículas e corrobora com apontamentos do estado do conhecimento realizado no capítulo 2, em que Santos (2009), Alves (2013b) e Póvoa (2013) indicaram ausência de participação da comunidade e dos professores na implantação dos projetos.

Com exceção da Escola 1, que é um prédio alugado, e iniciou-se em 2009 e tornou-se de tempo integral em 2015, atendendo também a educação infantil, as escolas são todas da década de 60, tendo se tornado de tempo integral nos primeiros anos da implantação, de 2006 a 2009, além de atenderem o ciclo I e II.

O PNE vigente (2014-2024) aponta expressamente em seu texto, na meta 6.2 e 6.3, o que seriam espaços adequados para o atendimento em tempo integral, citando 8 espaços: quadras poliesportivas, laboratório de informática, laboratório de ciências (expresso na meta 7.18, referente a todas as escolas públicas de educação básica), biblioteca, auditório, cozinha, refeitório e banheiros (BRASIL, 2014). Das cinco escolas analisadas, nenhuma possui

²⁴ Como pode ser visto nos dados da reportagem “Classe média brasileira voltará ao patamar de 2014 só após 6 anos”, assinado por “Estadão Conteúdo” em 12 de novembro de 2017, disponível em: < <https://exame.abril.com.br/economia/classe-media-brasileira-voltara-ao-patamar-de-2014-so-em-6-anos/>> Acesso em 03 de maio de 2019.

auditório nem laboratório de ciências, sendo que uma não tem quadra e outra não tem laboratório de informática. Tal situação é reflexo do panorama nacional e goianiense em que, respectivamente, de acordo com dados do observatório do PNE de 2017, que considera as escolas públicas que oferecem educação em tempo integral, apenas 9,7% e 13,4% têm laboratório de ciências e 10,4% e 5,6% têm auditório (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Em relação à existência de quadra (37,8% nacional e 45,2% municipal²⁵) e laboratório de informática (46,9% nacional e 45,6% municipal) os números são um pouco melhores, mas ainda muito aquém do aceitável, com menos da metade das escolas contempladas.

Essa realidade é esperada quando temos uma agenda da educação em tempo integral no Brasil centrada na ampliação do tempo sob responsabilidade da escola (CAVALIERE, 2014). Isso quer dizer que a escola não precisa ter esses espaços, mas deve sim buscar parcerias na comunidade a fim de poder utilizá-los. No entanto, a realidade das cidades brasileiras em geral não favorece o estabelecimento dessas parcerias. Exemplo disso é que uma ampla pesquisa realizada no Estado de Goiás indicou “uma resistência quase unânime das escolas públicas da RME de Goiânia em ceder ao apelo para uso de equipamentos públicos no seu entorno”, algo que, de acordo com os autores da pesquisa, pode ser explicado pela “ausência de espaços públicos afins às atividades em questão nas imediações das escolas, as dificuldades de mobilidade dos alunos até os espaços” e também o entendimento de que a “inscrição espacial é um dado substantivo no estatuto desta instituição” (BARRA *et al*, 2016, p. 19), conforme citado anteriormente.

A falta de estrutura física foi um dos limites apontados aos projetos de escola de tempo integral pela análise do estado do conhecimento, em especial nos trabalhos de Santos (2009) e Silva N. (2011). Isso se repete no PPP da Escola 3, que relata que a estrutura física inadequada “muitas vezes inviabiliza a organização e efetivação das práticas pedagógicas, com espaços inadequados à realidade e necessidade da proposta em tempo integral” (PPP3, 2018, p. 08). Para se pensar um projeto de educação integral em tempo integral que mantenha a centralidade dos processos educativos e vise a qualidade do ensino,

²⁵ Vale a ressalva de que esse número se refere a todas as escolas que ampliam a jornada escolar, com o Mais Educação por exemplo, e não apenas as EMTIs.

as condições físicas adequadas são essenciais. Em relação à importância dos espaços, a Escola 2 destaca que:

É importante ressaltar que nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os ambientes pedagógicos são espaços que possibilitam ampliar as experiências e assim se desenvolver nas diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística. (PPP2, 2018, p. 26)

Seja na concepção de Dewey ou de Gramsci, ainda que representando projetos educativos divergentes, a experiência/atividade é essencial para se ter um ensino integral/omnilateral. E essa experiência/atividade se limita bastante quando o único espaço disponível é a sala de aula tradicional. Consequentemente se limita a reflexão sobre a cultura corporal bem como a efetivação de um currículo integrado, tendo em conta que a integração do ensino tem maiores possibilidades (metodológicas e lúdicas) quando há a disponibilidade de se utilizar da experiência corporal, da experiência digital, da experiência artística, da experiência literária e do experimento científico que muitas vezes prescindem de espaços específicos e apropriados.

Ainda que não haja uma concepção clara, os documentos escolares mencionam em geral e de forma assistemática ao abordar processos de ensino, aprendizado, desenvolvimento e avaliação a ideia de que educação integral trata de uma visão ampliada nas dimensões do ser humano (intelectual, física, cultural, afetiva, etc.) e integrada no seu trato, rompendo a fragmentação e segregação do conhecimento e do ser humano.

A concepção de atividades específicas expressas pelos coletivos escolares nos documentos demonstra dificuldade na compreensão da proposta da PPPa da RMEG. No PPP5 não há qualquer concepção ou descrição de atividades expressamente, o documento fala em atividades específicas quando reivindica espaços para a melhor realização dessas atividades e quando diz o tempo destinado a elas no currículo, de 160 minutos semanais. Os PPPs 1 e 3 apresentam uma concepção breve que traz ênfase na realização de atividades diferenciadas e na variação metodológica, num claro intuito de diferenciar esses momentos do currículo regular ao mesmo tempo em que afirmam sua articulação

e complementaridade, no entanto também não há detalhamento das atividades desenvolvidas.

No PPP2, apesar da conceituação transcrita da PPPa, e a descrição detalhada de cada atividade específica e qual professor é responsável, é nítida a incompreensão da proposta. As atividades específicas não elencam um objeto de estudo em comum, não detalham como vão trabalhar as dimensões da realidade do objeto/tema e nem mesmo fazem relação de uma área/disciplina com as outras em seus objetivos/conteúdos. Pela descrição, parecem funcionar na lógica das oficinas ou como projetos de ensino de cada professor.

O PPP4 destaca que as atividades específicas têm “o objetivo de ampliar o espaço e o tempo escolar por meio de múltiplas aprendizagens, tornando-se cúmplice na educação do sujeito multidimensional” (PPP4, 2018, p. 43). Essa “educação do sujeito multidimensional” está mais clara no projeto “Horta”, “Ciência, Tecnologia, Linguagem e Comunicação” e no projeto “Ambiente Informatizado” em que os objetivos contemplam desde conhecimentos científicos e técnicos, até as relações sociais, valores, comportamentos, o mundo do trabalho, etc., sugerindo ainda um trato multidisciplinar e múltiplas experiências. Já no projeto “Corpo e Movimento” a concepção é restrita e a atividade proposta (Dança) é tida como simples exercício físico utilitário ao desenvolvimento funcional e motor sem qualquer menção à relação cultural, social ou histórica, nem integração com outras áreas do conhecimento.

É imprescindível ressaltar que o PPP4 utiliza quatro termos para se referir às atividades decorrentes da ampliação do tempo escolar: atividades diversificadas, diferenciadas, específicas e oficinas pedagógicas. Tal confusão de nomenclaturas parece ser reflexo da descontinuidade das políticas públicas de educação em tempo integral que muda várias vezes os projetos, concepções e termos, conforme discutido nos capítulos anteriores.

Essa é uma realidade que foi apontada como um limite na análise do estado do conhecimento, tanto em trabalhos que analisaram projetos municipais, como Alves (2013) – que diz que a descontinuidade é função desses projetos serem políticas de governo – quanto em projetos estaduais, como apontam Silva F. (2011) e Rodrigues (2016) – que dizem que os projetos de educação em

tempo integral são políticas imediatistas e baseadas em experimentalismos e descontinuidades cíclicas de governos. Em tempo, a discussão do capítulo 1, baseada no trabalho de Couto (2012), identificou que a descontinuidade é uma categoria central para entender a conformação das políticas públicas educacionais em tempos neoliberais.

Voltando aos dados da RMEG, o PPP3 aponta manifestamente como um limite, além de outras questões, a “descontinuidade das orientações da RME, para a organização da proposta pedagógica da escola, interferindo negativamente nos processos adotados em anos anteriores e que resultaram em práticas positivas” (PPP3, 2018, p. 08). Parte dessa descontinuidade é assumida pela SMEE quando a PPPA relata o histórico de implementação da proposta, questão também relatada no PPP2, em que a organização das atividades referente à ampliação da jornada escolar já ocorreu por meio de oficinas pedagógicas, em turnos distintos e por pessoas de fora da carreira do magistério da educação básica. Entretanto, este trabalho há de ressaltar que no caso da RMEG a série de mudanças ocorridas caminham do imprevisto como categoria explicativa da EMTI (SANTOS, 2009) para um projeto com alguns elementos de resistência política (MENDONÇA, 2016).

Mas mesmo avançando qualquer série de mudanças de caráter formal – como a alteração da proposta pedagógica da rede, ou uma orientação normativa para estipular a construção de um horário, por exemplo - em um curto espaço de tempo fatalmente gera críticas, resistências, incompreensões e vulgarizações do projeto. O caminho para superar ou ao menos mitigar essa questão está expresso no PPP4 quando, ao falar do plano de formação, informam: “Ansiamos por encontros com todas as escolas de tempo integral, promovido pela SME” (PPP4, 2018, p. 44). Nessa passagem a escola resgata a importância da mobilização e da formação com a realização de encontros como os que ocorreram em 2016²⁶, ano em que a SMEE instituiu a modulação obrigatória de

²⁶ Em 2016 ocorreram encontros de todos os professores de todas as ETIs da RMEG durante os planejamentos mensais, que tinham a duração do dia todo. Na parte da manhã a SMEE organizava os trabalhos com palestras e debates e na parte da tarde os coletivos escolares continuavam as discussões em cada escola. A ideia da SMEE era fazer encontros regulares durante o ano todo para debater as mudanças da nova proposta que seria publicada no segundo semestre, no entanto aconteceram apenas dois encontros.

60h (tempo integral) para professores que atuam em ETI, o planejamento diário ao fim do expediente letivo e as atividades específicas.

Essa organização do professor em tempo integral é vista pelos PPPs 1 e 3 como positiva quando afirmam que:

A organização da RME, que possibilitou a lotação de professores com dedicação exclusiva à escola em tempo integral, proporcionou mais tempo para conhecer seus alunos, preparar, organizar, elaborar e efetivar aulas com mais qualidade. O professor consegue estruturar seu planejamento com intervenções necessárias para atender as dificuldades dos educandos (PPP3, 2018, p. 06-07).

Esta organização ampliou as possibilidades de aprendizagens dos alunos, permitindo ao grupo de professores um planejamento coletivo, que vem enriquecendo as aulas do currículo obrigatório e das atividades específicas (PPP3, 2018, p. 15).

O coletivo de professores do Ciclo I, assim como também da Educação Infantil, estão cumprindo uma carga horária de 60 horas semanais em nossa Instituição, isto significa que o coletivo de professores do turno matutino é o mesmo do turno vespertino, possibilitando que o educando tenha uma maior vivência integrada com o educador [...] (PPP1, 2018, p. 36).

Essa visão positiva é justificada em geral pelo maior tempo, tanto de convivência e estabelecimento de vínculo com o aluno quanto de planejamento, estudo, formação. Como a descrição dos PPPs indicou, a dedicação exclusiva e o planejamento diário possibilitam aos professores melhores condições para estudarem coletivamente temas caros à educação e ao ensino, bem como se organizarem para resolver questões mais imediatas. Esse avanço seria potencializado caso a SMEE promovesse um melhor intercâmbio entre as escolas, que atualmente ocorre apenas de forma individualizada, em cursos de capacitação. São avanços contra-hegemônicos, mas que são ainda insuficientes quando se consideram todas as demandas do trabalho docente na ETI (VICENTE, 2017).

Trilhando o caminho metodológico de análise do geral para o específico e tendo por base as indicações das pesquisas realizadas no âmbito do estado do conhecimento sobre a ETI nas pós-graduações da cidade de Goiânia, a análise da PPPA, e as informações formais dos documentos escolares, parte-se para

análise do que dizem os sujeitos que constroem cotidianamente a educação em tempo integral na RMEG.

3.3 Concepções dos sujeitos do “chão da escola”

No intuito de se aproximar da compreensão do currículo integrado e da cultura corporal em ação na realidade das EMTIs da RMEG, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Estas foram realizadas em cinco escolas, uma de cada Coordenação Regional de Ensino (CRE), indicadas pela SME.

Foram entrevistados quatro professores de cada escola, sendo um professor de Educação Física (PEF), um professor do Ciclo I ou II (PC), um professor na coordenação pedagógica (C) e um professor na direção (D), totalizando vinte professores. Os roteiros de entrevista seguem em anexo.

Os eixos de perguntas do roteiro de entrevistas originaram-se do conhecimento, da experiência e dos apontamentos de pesquisa realizada anteriormente (MENDONÇA, 2016). Os eixos de análise que constituem as seções seguintes foram elaborados a partir dos temas do conjunto de respostas dos professores entrevistados. São eles: Características da ETI na RMEG; Concepções sobre Educação Integral; Cultura Corporal na ETI; As contradições da Educação Integral na ETI; e Construção de ação educacional.

3.3.1 Características da ETI da RMEG

O eixo de perguntas “Organização do Trabalho Pedagógico” teve como objetivo identificar as características da OTP das escolas de tempo integral da RMEG, especialmente no que se refere aos elementos organizacionais como a rotina, o currículo, a estrutura, o planejamento, a relação com a SMEE e como esses elementos influenciam no ensino e no trabalho docente e constituem particularidades em cada unidade escolar.

Entretanto, talvez em função de ser a primeira pergunta, ou da pergunta estar mais aberta que o desejado, quase todos os professores acabaram por falar suas impressões gerais sobre a ETI apontando problemas, virtudes e opiniões específicas que eles têm sobre alguns pontos que mais os afligem no cotidiano escolar.

Ainda assim foi possível identificar como tendência nas falas que: o projeto de educação em tempo integral da PPPa é visto como excelente, no entanto a SMEE não oferece as condições para sua realização (falta e rotatividade de profissionais, carência na formação, estrutura improvisada); a compreensão do que são as atividades específicas é difusa e, por vezes, limitada; a descontinuidade de orientações da SMEE desestimula os professores; a divisão de turno e contraturno era prejudicial e em algumas escolas ainda persiste; o grande diferencial da ETI é a ampliação dos tempos (convivência com o aluno, tempo de ensino, tempo de planejamento) e das tarefas (aumento da responsabilidade moral, ética e comportamental com os alunos); há maior flexibilidade para reagrupamento e mobilidade das crianças dentro do ciclo de acordo com a necessidade.

A visão dos entrevistados deixa clara essa relação de divergência entre legal e real, planejado e executado. Como pode-se perceber nas falas seguintes, a avaliação do projeto de educação em tempo integral proposta pela SMEE, materializado na PPPa, é bastante positiva, no entanto os professores em geral pontuam alguns limites que o impedem de acontecer de fato:

[...] o projeto que a prefeitura oferece no documento lá é excelente, mas ele não acontece (D1).

A escola de tempo integral é uma excelente proposta mas algumas coisas precisam melhorar. O currículo é excelente [...] (C1).

[...] a proposta curricular municipal do Ciclo é uma proposta excelente só que na prática esse objetivo não tem sido alcançado... além dos problemas de RH que temos enfrentado na ETI nós também temos o problema da estrutura física da escola (PC3).

Na ETI eu tenho condições de desenvolver um trabalho muito melhor que no tempo regular (PEF5)

Eu acho que a ETI ela possibilita um trabalho pedagógico mais entrosado [...] (D5)

A inadequação da estrutura física é unanimidade entre os entrevistados, assim como as pesquisas e a análise dos PPPs já indicaram. Muitos ressaltam avanços, especialmente com a construção de refeitórios, quadras e salas para atividades específicas, mas os destaques para avanços sempre estão no contexto de que, em geral, a situação das outras escolas é ainda pior.

Já em relação ao quantitativo e à especialidade dos profissionais que estão na ETI, as falas parecem responder a dificuldades imediatas que a escola em questão sofre ou sofreu recentemente. A Escola 1 por exemplo estava há três meses sem coordenação pedagógica em virtude de licença médica sem reposição, então a falta de profissionais era um dado objetivo.

A Escola 5, com a obrigatoriedade de professores em tempo integral, tinha “perdido” uma professora da área de artes, já que até o ano anterior a escola tinha um professor de arte especializado na área de artes visuais que trabalhava no turno da manhã, e outro especializado em linguagem musical no turno da tarde. Com a obrigatoriedade de fazer 60h a escola agora conta com um professor especializado em um campo da arte o dia todo.

A Escola 3 foge da questão imediata quando a coordenação relata que alguns colegas faltam demais e a Escola 4 quando a professora do ciclo diz ser importante ter mais profissionais especialistas para que o trabalho conjunto ajudasse os professores regentes no trabalho interdisciplinar, com conteúdos, áreas e linguagens nas quais eles não têm formação.

A PC3 relatou como limite a alta rotatividade de professores, que tem influência dessas frequentes alterações normativas, como o caso do professor de tempo integral, já que pelo fato do regime de trabalho na RMEG ser de 30h, muitos professores trabalham em outras instituições e não puderam ficar as 60h. Ela relatou também a existência de muitos contratos, no entanto os PPPs não confirmam essa informação, já que a média de efetivos supera os 90%. Talvez ela tivesse expressando a realidade da RMEG²⁷ em geral e não das ETIs.

²⁷ Vale o destaque de que os professores da rede no ano de 2018 denunciaram a SMEE de esconderem vagas através de lotação dupla de coordenadores e diretores, sob o argumento de que eles deveriam ter vaga assegurada na escola quando seus mandatos encerrassem. Esse

No que se refere à compreensão das atividades específicas, a fala dos professores se expressa de forma difusa, tal qual aconteceu nos PPPs, como se pode perceber quando os entrevistados dizem:

[...] 2015 a gente assumiu esse formato de hoje que os professores assumem 60 horas então os professores eles têm o componente obrigatório e as atividades específicas no qual cada um vai trabalhar da forma que tem o seu conhecimento (D2).

A gente tenta trabalhar o conhecimento, mas de uma forma mais lúdica, de uma maneira mais dinâmica para que a criança possa ter, esse dinamismo (C2).

[...] a gente junta a cada dois professores a gente fica com uma turma e é feito dentro da área de conhecimento dos professores... no caso a EF fica com a arte o que é bem bacana porque a gente já *linka* os conteúdos e vai trabalhando e fica bem bacana, mais específico (PEF2).

[...] o currículo da escola de tempo normal é... como se fosse assim... uma extensão do currículo com didáticas diferenciadas né... que... na rede chama de.. é... atividades específicas. Então é o conteúdo do currículo, mas trabalhado de uma outra maneira (D3)

Nesse período né nós dividimos esse tempo entre componente curricular obrigatório e as atividades específicas né, que no caso, é um projeto que a gente planeja ele, reestrutura ele e trabalha ao longo do ano com os alunos, as atividades específicas. Dentro dessas atividades específicas a gente pode trabalhar a música, a dança, a arte, os conceitos [...] (C3).

Ah o trabalho aqui ele é dividido né... escola de período integral... a gente trabalha mais a parte no matutino a parte de currículo mesmo né... e no período vespertino a gente trabalha as oficinas... que não chama oficinas, mas é um trabalho mais direcionado ao projeto que a gente está desenvolvendo em cada bimestre ou a cada semestre (PEF3).

[...] tem possibilidades de... a gente de dobradinha, que é um horário que ficam dois profissionais na sala, um pega um grupo outro pega outro e aí a agente divide esse grupo de diversas maneiras: por nível de aprendizagem, é... por projetos que estão sendo desenvolvidos é... então essas possibilidades de organização na nossa... na esc... na educação integral elas possibilitam assim... mais maneiras de trabalhar com a criança... eu acho que pra criança, para o profissional, é bem bacana... as atividades específicas a orientação é que ela seja feita com um grupo menor né, são atividades que são vinculadas com o currículo, elas não são... como é que eu posso dizer... desconectadas né, do... do currículo. Mas não são

artifício administrativo fez com que a prefeitura de Goiânia legitimasse um maior número de contratos temporários (que em tese deveriam cobrir apenas licenças e afastamentos de efetivos) e não renovasse um concurso vigente alegando estar com o quadro completo, questão questionada por professores entrevistados e suas entidades representativas.

necessariamente currículo, mas estão vinculadas. É onde o professor trabalha projetos, é onde ele trabalha às vezes com atividade mais concreta com a criança, né... ele precisa de às vezes estar com esse número menor de... de alunos (D5).

A maioria dos entrevistados se refere às atividades específicas como um momento da rotina escolar em que há uma ruptura em nível metodológico em relação ao currículo regular. Essa relação com o componente obrigatório está sempre presente, seja para se diferenciar, seja para se vincular a ele, o que coloca as atividades específicas no âmbito das atividades complementares, que orbitam em função da atividade principal da escola, que é o ensino da cultura e dos conteúdos sistematizados historicamente, alinhando-se neste aspecto a compreensão de Saviani (2013). Essa é uma característica de resistência da ETI da RMEG porque avança em relação ao projeto hegemônico que amplia o tempo com atividades socioeducativas fragmentadas em relação ao currículo regular e a função precípua da escola.

Essa ruptura metodológica é possibilitada pelo menor número de alunos por professor, pela própria descrição, conceituação e orientação que consta na PPPA e por uma tácita desobrigação de serem tradicionais que os professores sentem nesse momento. Talvez em função de não terem de seguir conteúdos predeterminados e rigidamente sequenciados (como é tradição de algumas disciplinas), os professores passam a ideia de liberdade e insegurança. Esse sentimento é agravado pela descontinuidade das orientações que novamente está presente nas falas quando o PEF3 menciona as “oficinas” e logo se corrige e também quando ele revela que há uma fragmentação de turnos, com currículo obrigatório no matutino e as atividades específicas à tarde. O D1 também disse que há fragmentação de turnos, em função do cansaço dos alunos.

A direção da Escola 5 (D5) menciona outro elemento importante da OTP das ETIs que é a flexibilidade de agrupamento e a mobilidade dos alunos dentro do ciclo. Esses são princípios do CFDH que são potencializados na ETI pela maior disponibilidade de tempo e pela flexibilidade das atividades específicas. Assim, os professores podem mobilizar em alguns momentos os alunos de forma a tornar a turma mais homogênea em algum aspecto desejado para potencializar o ensino de algum conteúdo, valor ou comportamento. Na escola regular da RMEG isso acontece no reagrupamento, mas com um tempo e uma regularidade

menores, além de que o planejamento para organizar o reagrupamento é restrito (os professores se encontram para planejar somente uma vez por mês) o que às vezes faz com que um professor fique responsável por planejá-lo, limitando um ensino integrado.

Ainda que pareça óbvio, é a ampliação do tempo aquilo que os entrevistados mais enfatizam enquanto central e positivo na OTP da ETI:

[...] a criança ao estar dentro de uma escola com um tempo maior, ela tem mais chances de estar crescendo em todos os sentidos (C2).

Hoje a OTP na ETI eu falo que... eu não quero voltar pra uma escola de tempo regular. Porque a escola te possibilita muito mais tempo pra estar com o aluno e muito mais tempo pra você planejar atividades pedagógicas (PC2).

Na ETI né o diferencial dela é o Tempo. Nós temos mais tempo né para trabalhar com os alunos (C3).

Na realidade o trabalho pedagógico nas ETI ele se difere um pouquinho do trabalho das demais escolas pela questão da ampliação do tempo escolar (C4)

[...] isso sim se difere muito das demais escolas porque o tempo deles é muito reduzido na preparação desse planejamento e o nosso não ele é diário, então todos os dias a gente se reúne, a gente prepara, a gente programa, discute, a gente reavalia nosso trabalho[...] A gente tem tempo pra discutir os projetos, pra trabalhar esses projetos de uma forma mais organizada e eu acredito que é por isso que os resultados tem sido positivos (C4).

O que influencia é porque... como fica em dois turnos né... então a gente tem uma quantidade grande de aulas [...] (PEF4)

Eu acho que a ETI ela possibilita um trabalho pedagógico mais entrosado. Devido a gente ter diariamente um horário reservado para isso né... das 16:15 às 17:20 uma hora diária... então nesse momento é um momento assim que pode haver a socialização com todos... é um momento assim que a gente discute os problemas, discute as possibilidades, os avanços... coisa que uma escola regular tem muita dificuldade em fazer né[...] (D5)

Na ETI eu tenho condições de desenvolver um trabalho muito melhor que no tempo regular. [...] aqui só de ter essa relação mais próxima já ajuda, e essa questão pedagógica também porque por eu ter mais tempo com os alunos eu começo a desenvolver uma atividade e tem como eu dar continuidade nela dentro dessa semana mesmo (PEF5).

Eu vejo que na ETI nós temos um tempo maior de planejamento e nós temos uma assessoria pedagógica importante [...] (PC5)

Esse destaque ao tempo, no entanto, não é simplesmente reprodução da escola de turnos em tempo integral, como apontou Nunes (2013) em relação a um projeto estadual na análise do estado do conhecimento. É um tempo que de acordo com os professores possibilita um trabalho mais entrosado (coletivo), um melhor planejamento (porque diário, conjunto), o estabelecimento de um vínculo maior com os alunos, mais tempo para eles aprenderem, uma assessoria pedagógica mais próxima por parte da coordenação, mais tempo para o ensino e para um ensino integrado, com conteúdo e forma diversificados.

Uma outra questão que caracteriza a ETI abordada pelos professores entrevistados são as novas preocupações (tarefas) que a educação em tempo integral passa avocar para a escola:

O trabalho pedagógico na Escola em Tempo integral ele tem alguns pontos específicos que difere um pouco do trabalho pedagógico em tempo normal. Principalmente pelo fato da função social da escola de tempo integral né...[...] muitos projetos pedagógicos que a gente precisa levar em consideração essa parte social... (D3)

Vamos mostrar pros alunos a importância de se alimentar bem, já que eles ficam o dia inteiro aqui de alimentação saudável... então são coisas que outras professoras [tempo regular] não tem que se preocupar... (PC4)

[...] a ETI ela tem que ter essa organização pensando no integral no ser humano na criança ali, até na parte fisiológica, cognitiva, social, então é muita coisa é bem específico mesmo e eu acho mais cansativo (PC4)

Por mais que a função precípua da escola deva ser reafirmada, é impossível negar que uma escola de tempo integral deve ter novas tarefas. As crianças ficam mais tempo acordadas com a escola do que com a família, então a formação de hábitos, comportamentos, valores, princípios éticos e morais passa a ter uma influência maior da escola. Mas é claro que essas novas tarefas não devem ser desempenhadas na escola como eram desempenhadas na família ou na comunidade. Como alerta Libâneo (2014, p. 301) as condições socioculturais de origem dos alunos, as diferenças, a interculturalidade, as práticas sociais cotidianas:

[...] devem ser trazidas para as situações didáticas em sua articulação com os conteúdos e a formação das operações mentais por meio dos conceitos. [...] O papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de

casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo (Libâneo, 2012, p.343). Em outras palavras, a escola trata os objetos, a realidade, o mundo, como objetos do pensamento, ela não pode ser apenas um lugar de propiciar experiências ou de restringir-se aos conceitos cotidianos.

A própria PPPA já ressaltava essa questão quando se identificou em sua análise que a escola deve acolher o saber popular e da experiência dos alunos e, através da mediação do professor, contrapô-los e complementá-los com os conhecimentos científicos e outros saberes. A análise dos documentos escolares deixa claro o trato pedagógico dado a todos os momentos da rotina escolar, desde a acolhida, os lanches, o recreio, o almoço, até o descanso.

3.3.2 Concepções sobre Educação Integral

O objetivo desse eixo de questões era identificar como os professores concebem alguns conceitos importantes do universo da educação integral, bem como quais os referenciais são mais influentes em seu trabalho.

Em relação ao conceito de Escola de Tempo Integral foi possível perceber que os professores ora se referiam à realidade da ETI, ora se referiam ao projeto, ao como deveria ser, a ETI. Essas questões foram centrais na análise desse eixo pois determinou a concepção de ETI dos professores entrevistados.

A ETI é para os professores mais tempo de aprendizado/desenvolvimento e assistencialismo. Essa contradição retrata novamente a relação entre realidade e possibilidade. Como era de se esperar no contexto recente da escola pública, a realidade é em geral associada ao assistencialismo, enquanto que a possibilidade está associada ao maior tempo de aprendizagem/desenvolvimento.

Escola assistencialista (do acolhimento) e escola do conhecimento são polos duais dos sistemas educacionais atuais (LIBÂNEO, 2013). Na realidade são expressão do sistema social dividido em classes e já era identificado assim na primeira metade do século XX por Gramsci (1982) que dizia que na Itália

daquela época a correspondente da primeira era reservada aos pobres, voltada aos interesses imediatos, e a da segunda aos ricos que se formariam para serem dirigentes, com ensino “desinteressado”²⁸.

Entretanto boa parte dos professores indicaram a superação dessa dicotomia afirmando que a ETI é e deve ser ambas as coisas. Ainda que esse sistema de ensino dual seja um elemento objetivo na história com uma associação clara com o sistema social, muitos dos que vivem a escola no dia a dia e veem as necessidades imediatas das crianças e como elas influenciam o próprio ensino e aprendizado dos conteúdos sistematizados parecem não conseguir pensar numa escola que não acolha e ensine ao mesmo tempo.

Num recorte quantitativo de análise, 40% dos professores disseram que ETI é “mais tempo de aprendizado/desenvolvimento”, 30% disseram que é assistencialismo e 30% disseram que é ambas as coisas. Pensando na função exercida pelo professor, dos que consideram assistencialismo, apenas um não está na função docente, o que pode indicar que os limites da ETI são mais evidentes para quem está em sala de aula.

Os limites se asseveram para os PEFs, que em sua maioria (60%) consideraram assistencialismo em função da maior expectativa de ludicidade sobre suas aulas. Pensando os entrevistados enquanto integrantes de um coletivo, foi possível identificar que a Escola 1 tem uma compreensão geral de ETI como assistencialismo e que com exceção da Escola 3, na qual os professores ficaram bem divididos, a tendência foi que as posições dos profissionais da mesma escola fossem próximas, especialmente acompanhando a posição da direção, com exceção, novamente, da Escola 3. A visão geral da Escola 1 parece novamente ser influenciada por questões mais imediatas, já que é a escola que conta com um prédio alugado, e que a coordenadora está a 3 meses de licença médica, além de trabalhar com a educação infantil que traz um histórico nessa relação entre cuidar e educar.

²⁸ De acordo com Nosella (2016, p. 52) a palavra “desinteressado” para Gramsci tem o sentido oposto a “interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista”. Significaria, portanto, algo de “ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens”.

Essa relação dicotômica entre educação (ensino) e assistência social se expressa também nas políticas públicas neoliberais internacionais para países periféricos. A aposta dessas políticas é na superação dessa dicotomia não pelo plano educativo, mas pela racionalidade econômica (LIBÂNEO, 2014).

No que se refere às fontes e aos referenciais teóricos utilizados pelos professores entrevistados para compreender a ETI, 12 disseram que se apoiam em documentos e cursos da SMEE-GYN; 4 nunca estudaram, dos quais 3 são PEF; 1 não se lembrou (D2); 3 citaram apenas autores, totalizando os 20. Dentre os autores, alguns citaram mais de uma referência, fazendo com que Vigotski tivesse 4 citações, Sandra Limonta 3 citações, Vitor Paro, Anísio Teixeira e Documentos Legais (LDB, PCNs e BNCC) fossem citados 2 vezes e Libâneo, Mirza Seabra Toschi, Paulo Freire e Darcy Ribeiro fossem citados 1 vez.

Analizando as fontes e os referenciais teóricos, é nítida que a referência teórica se baseia nas indicações da SMEE. Além da maioria dizer que se fundamenta nos documentos e cursos oferecidos pela SMEE, os autores apontados são praticamente todos utilizados e discutidos nesses documentos e cursos. Isso indica um protagonismo dessa secretaria na formação continuada dos professores. Ainda assim o fato de 20% afirmarem nunca terem estudado sobre a realidade da ETI revela fragilidades na formação dos professores, envolvendo aí não apenas a formação continuada, mas também a inicial.

Continuando a análise sobre às concepções dos professores da ETI da RMEG, citamos seis termos do universo da educação integral, com raízes epistemológicas e projetos históricos distintos, a fim de identificar a leitura que eles fazem desses conceitos. Os termos são: Escola de Tempo Integral, Jornada Escolar Ampliada, Educação Integral, Educação Integrada, Educação Politécnica e Formação Omnilateral.

Dos 20 professores 19 disseram conhecer o termo ETI; 18 Jornada Escolar Ampliada; 14 Educação Integrada; 13 Educação Integral; 6 Educação Politécnica; 3 Formação Omnilateral. Em relação ao quantitativo de identificação dos termos, o resultado foi conforme o esperado: os termos mais comuns nacional e localmente e presentes nas legislações de maior impacto foram mais

reconhecidos, enquanto termos relativos a autores e projetos de resistência são menos conhecidos dos professores.

Quanto à concepção e significado de cada termo, algumas confusões e equívocos foram mais comuns: considerar como sinônimos jornada escolar ampliada e escola de tempo integral (D1); educação integral e educação integrada (C4); os dois últimos e ETI (D5); considerar ETI contida na jornada escolar ampliada (C3); e por fim dizer que todos os termos significam educação integral e que há apenas uma variação de nomenclatura em função das várias políticas (PC2). Apesar dessas confusões e imprecisões, que se explicam novamente em função da descontinuidade das políticas públicas, além, é claro, de terem influência na carência da formação, foi possível fazer uma conceituação geral dos entrevistados através da justaposição de definições daqueles que tentaram conceituar termo a termo. Através dessa justaposição, a conceituação dos termos ficou assim:

- Jornada Escolar Ampliada: ampliação de carga-horária com realização de atividades complementares e de reforço no contraturno sem mudar a concepção de escola ou de ensino. Termo associado ao Programa Mais Educação pelos professores.
- Escola de Tempo Integral: é uma escola com atividades o dia todo, com um currículo obrigatório que contemple atividades específicas. Seria o formato e a estrutura (o ambiente) propícios para uma educação integral.
- Educação Integral: Educação não-fragmentada que almeja formar um ser pensante e não depende do tempo de permanência na escola.
- Educação Integrada: Educação que liga as diversas áreas de conhecimento, em geral em torno de projetos, e associa o currículo com o conhecimento que o aluno traz. Uma educação que integra teoria e prática de forma crítica, política. Está associada à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- Formação Omnilateral: é uma formação mais completa, crítica, que contempla várias áreas e está ligada a um projeto histórico.
- Educação Politécnica: estaria associada ao ensino técnico-profissional.

Com exceção do conceito de educação politécnica, a ideia geral dos conceitos expressos pelos professores entrevistados está de acordo com os autores e documentos de referência que usam esses termos. É claro que é uma conceituação composta e imediata, carente de maiores detalhes essenciais quanto à origem histórica do termo, ao projeto de ensino, escola e sociedade, e referência aos autores que cunharam os termos, considerando serem respostas de entrevistas sem preparação ou formulação prévia.

Para além desses termos comuns no universo da educação integral buscou-se compreender a concepção de currículo integrado dos professores, tendo em vista ser esse um conceito central na proposta da RMEG.

A maioria dos professores não estava familiarizada com o termo, no entanto, ao explicar que se tratava da concepção de currículo da proposta da rede para as ETIs, eles responderam que se tratava de: Ensino contextualizado, não-fragmentado, integrado; Trabalhar os temas da atividade específica de forma integrada (PEF1); Ensinar o conteúdo em seus vários aspectos humanos e científicos (PC1); integração dos componentes curriculares com atividades específicas e o trabalho com a formação humana em seus vários aspectos, advindos da concepção de CFDH (D2); Ensino interdisciplinar, contextualizado, não-fragmentado (C2); Ensino multidisciplinar e planejamento coletivo (PEF2); Diversificação metodológica e espacial nas aulas e reavaliação do planejamento (PC2); Ensino por projetos e trato multidisciplinar (D3); Ensino regular incorporando temas de interesse dos alunos (C3); Sinônimo de ensino interdisciplinar, mudança de nomenclatura (PEF3); Ensino interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar (PC3); Ensino pluridisciplinar (D4, PC4); Ensino interdisciplinar (C4, C5); Ensino mais abrangente (PEF4); Trabalhar conteúdos na sua unidade, conhecimento uno, com metodologia própria (D5); Ensino multidisciplinar (PEF5); Currículo que contempla o ensino dos conteúdos em sua

totalidade, relacionando com as condições de vida e envolvendo a pluridisciplinaridade (PC5).

Em síntese, por justaposição, o currículo integrado de acordo com o que o conjunto dos professores disse seria aquele que preconiza: um ensino contextualizado, não-fragmentado, que considera o conhecimento como uno e abrangente, como uma totalidade, e portanto o trata em seus vários aspectos, integra atividades específicas e currículo regular, prescinde de um planejamento coletivo e prevê um trato inter, multi, pluri e transdisciplinar que trabalhe por projetos e diversifique a metodologia e o espaço das aulas, incorporando os interesses dos alunos relacionando-os com as condições de vida da sociedade.

A concepção de currículo integrado expressa pelos professores enfatiza a questão metodológica, ainda que mencione ocasionalmente a integralidade/totalidade do conteúdo e as condições de planejamento e trabalho coletivo. Essa ênfase metodológica é preocupante quando está associada a compreensão da interdisciplinaridade enquanto uma questão meramente epistemológica, moral e subjetivamente colocada através da ação individual, situada na cientificidade moderna²⁹ (TONET, 2013).

Tonet (2013, p. 726) questiona o modismo da interdisciplinaridade dizendo que esta é “uma solução equivocada para um problema mal equacionado”. Problema mal equacionado porque a interdisciplinaridade hegemônica se coloca como solução da fragmentação gerada pela crescente especialização na produção do conhecimento, que é por sua vez resultado da complexificação crescente da ciência, mas não questiona as raízes dessa fragmentação. Assim o problema é dado a nível epistemológico, bastando a vontade do sujeito em reagrupar, integrar, aquilo que estaria ocasionalmente cindido. Dessa forma o problema da fragmentação do conhecimento está mal equacionado, pois não lhe desvela sua raiz, sua origem. Essa situação faz com

²⁹ A cientificidade moderna é resultante da passagem de uma perspectiva ontológica – centralidade do ser – para uma perspectiva gnosiológica – centralidade do conhecer. “O cerne dessa transição — no âmbito do conhecimento — se situa na passagem da centralidade do objeto (na concepção greco-medieval) para a centralidade do sujeito (na concepção moderna).” (TONET, 2013, p. 733). Nessa perspectiva de centralidade do sujeito, a totalidade é dada pela soma das partes e o que justifica a delimitação de cada ciência (especialização) é a naturalização da divisão social do trabalho. Assim a totalidade do conhecimento seria dada pela soma das diversas ciências específicas.

que as formas concretas, hegemônicas, de interdisciplinaridade e todas as suas variantes (trans, multi, pluri, etc.) tornem-se equivocadas para responder o problema da fragmentação.

A fragmentação do conhecimento, para o autor, é, portanto, real, mas não como um problema natural. E a interdisciplinaridade, pensada como unificação da totalidade perdida, é uma necessidade óbvia, mas não como mera solução metodológica a nível epistemológico, que “não percebe, ou não aceita, a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais” (TONET, 2013, p. 729).

Buscando equacionar o problema da fragmentação de uma forma mais precisa Tonet (2013, p. 732) procede uma análise histórico-ontológica e identifica que a “complexificação é uma característica ontológica, e por isso insuprimível, do ser social”, pois historicamente, desde os grupos primitivos, a realidade social vai se tornando cada vez mais ampla e universal. Essa complexificação “resulta, necessariamente, na especialização pois, de fato, é impossível a um único indivíduo abarcar a totalidade do fazer e do saber sociais” (TONET, 2013, p.732).

No entanto, com a divisão social do trabalho e a propriedade privada opera-se, no interior do ser social, uma cisão, que divide trabalho manual e intelectual, separando saber e fazer. Essa divisão, que não é nada natural, mas claramente social, contribuiria para a exploração e dominação de classes na sociedade burguesa, capitalista, através da “fragmentação no interior do próprio processo de trabalho” (TONET, 2013, p. 732). Fragmentação esta que reproduz a dominação de classes ao impedir o trabalhador de ter o conhecimento e controle da totalidade da produção, resultando, ainda, numa fragmentação e hierarquização nas ciências.

Equacionado histórica e ontologicamente o problema da fragmentação do saber, Tonet (2013, p. 737) conclui que:

Somente a constituição de um mundo que elimine a divisão social do trabalho e, portanto, a separação entre interesse particular e interesse geral, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que suprima as classes com seus interesses antagônicos, vale dizer, um mundo que seja uma totalidade humana não cindida, somente neste mundo será possível superar, integralmente, a fragmentação do saber.

Essa conclusão, no entanto, não impossibilita a produção e existência de um saber não fragmentado nessa forma de sociedade. Pelo contrário, isto não só é possível como é uma necessidade (TONET, 2013), especialmente quando se pensa a escola e a educação integral.

Para tanto é preciso primeiro esclarecer e reafirmar que o problema da fragmentação do saber não se encontra na complexificação e especialização do processo de reprodução do ser social, mas sim na forma capitalista de produção da riqueza material (dividindo trabalho manual e intelectual) e do conhecimento (compartimentalização do saber pela cientificidade moderna) (TONET, 2013). A especialização é uma necessidade quando se considera a magnitude de saber acumulado pela sociedade. A não compreensão disto resulta, na escola, no equívoco em se questionar a existência de disciplinas. As disciplinas representam na escola não a fragmentação do saber, mas sim a especialização das ciências e do trabalho docente, necessários, inclusive, para sua melhor qualificação.

A superação da fragmentação do saber, portanto, não passa pela diluição, fusão ou extinção das disciplinas escolares, mas sim pela:

[...] apropriação de um saber que permita a compreensão desta sociedade como uma totalidade, até a sua raiz mais profunda, e que também possibilite compreender a origem, a natureza e a função social da fragmentação, desmitificando, ao mesmo tempo, a sua forma atual (TONET, 2013, p. 740)

Na escola o próprio currículo integrado surge como um conceito para se pensar em caminhos para a integração curricular dos conteúdos escolares das disciplinas regulares entre si e também com as atividades complementares características dos projetos de ETI (LIMONTA, 2014). Essa concepção de currículo integrado é:

[...] uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e cultura como um todo, levantando a possibilidade do estabelecimento de um pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas (LIMONTA, 2014, p. 129)

Nessa concepção é possível organizar o ensino e os conhecimentos de forma que “os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta” (LIMONTA, 2014, p. 130). Essa apreensão dos conceitos como sistemas de relações é possível pela contribuição das diferentes ciências na explicação da realidade, reestabelecendo “as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram” (LIMONTA, 2014, p. 130).

Para que essa solução e organização curricular tornem efeito, é preciso que os professores também tenham acesso a uma educação integral, o que implicaria na necessidade de alterações na formação inicial e, principalmente, nas condições materiais e não-materiais de trabalho (SILVA; ROSA, 2016).

As falas demonstram que os professores, em geral, conhecem os conceitos centrais das concepções que envolvem a educação em tempo integral. No entanto as condições de trabalho do professor no contexto neoliberal são precarizadas, através da flexibilização, da ampliação de funções e tarefas e da desvalorização (VICENTE, 2017). A própria formação é aligeirada e superficial, além de polivalente, corroborando-se ao que Saviani (2008) chama de neoprodutivismo na educação. Isso faz com que os professores reconheçam teorias, métodos e subjetividades sem dominá-las, haja vista que a lógica da formação é de esvaziamento dos estudos de fundamentos teóricos e filosóficos, e também políticos. Basta ao professor, nessa concepção de formação neoprodutivista, saber “aplicar” as teorias, mas de forma criativa e inovadora de acordo com sua realidade.

Esse contexto formativo e profissional de ampla precarização e desvalorização docente implica em professores que reconhecem os conceitos, mas nem sempre os dominam e, mesmo quando o reconhecem, buscam o “como fazer” e não a apropriação do conceito e das concepções em sua totalidade, como veremos em algumas falas mais adiante.

3.3.3 Cultura Corporal na ETI

Tal qual abordamos na introdução deste trabalho, a investigação sobre a dimensão da cultura corporal na ETI fundamenta-se nas indicações de trabalhos anteriores que, com base em uma escola da RMEG e em dados de uma pesquisa de abrangência nacional, apontaram haver um tempo proporcionalmente maior destinado aos elementos da cultura corporal nas escolas em que há algum tipo de ampliação da jornada escolar (MENDONÇA, 2016). Isso posto, levantamos duas possibilidades explicativas e antagônicas dessa dimensão ampliada da cultura corporal no contexto da educação integral: a primeira é uma ampliação que relega a cultura corporal a momentos de fruição/lazer/descompromisso em oposição às demais atividades vistas como de preparação/estudo/seriedade; a segunda entende que os conteúdos da cultura corporal se apresentam enquanto atividade integral/omnilateral na escola, buscando superar os dualismos da escola tradicional/nova/parcial.

A realidade analisada até aqui (estado do conhecimento, PPPA e PPP) negou a premissa de formulação do pressuposto que indica uma dimensão quantitativa destacada da cultura corporal nos currículos. As entrevistas reforçaram essa negação: não há dimensão quantitativa destacada da cultura corporal na ETI da RMEG. Nas entrevistas, entretanto, há pistas de que esse fato pode ser uma contingência na RMEG, a julgar pela importância e, de certa forma, a demanda que os professores têm de atividades com os elementos da cultura corporal.

Essas pistas passam pelo D1 dizer que há maior condição de se trabalhar a cultura corporal, no entanto a diretriz vinda da secretaria limita o quantitativo de horas de Educação Física por turma. A C2 diz que:

Então assim eu acho que a questão da cultura corporal é assim importantíssima principalmente aqui que você tem a questão das nove horas dentro da escola e ele poder fazer algo que ele gosta né, que ele tem habilidade, e depois volta para a sala, volta mais satisfeito.

Já a D3 demonstra a necessidade de “mais movimento”, mas se esbarra na PEF3:

a escola entende que esse aluno vai ficar sentado de manhã até quatro da tarde.. então precisa ter atividade que contemplem esse movimento e.. os profissionais que a gente vem recebendo tem muita resistência nesse sentido. São aquelas velhas práticas de recreação, de entendeu... as meninas jogam queimada, os meninos jogam bola [...] (D3)

Na mesma ideia a C3 diz que não há destaque da cultura corporal, mas que poderia haver, no entanto “não são todos que tem a habilidade com a dança, não são todos que tem quem habilidades para as lutas né então... eu acho que a gente ainda esbarra nisso aí”. Essa linha argumentativa se repete em outras falas (C4, D5) e denota, além da demanda por elementos da cultura corporal, uma noção de oficinas, de momentos no currículo reservados ao prazer, mais descompromissados, mais livres. Essa noção de oficinas de elementos da cultura corporal, nesse caso de esporte mais especificamente, é usada por D5 para dizer que este momento seria o único que crianças da ETI teriam de ter acesso a esses conhecimentos:

O que que acontece, a criança de tempo regular ela tem possibilidade de fazer outras coisas, de correr de andar de bicicleta, de brincar... de fazer uma... um esporte né... aquela criança que tem condição... agora a criança de tempo integral, ele não tem essa possibilidade. (D5)

Já PC5 demanda por mais trabalho com o corpo, remetendo-se a elementos da cultura corporal:

[...] eu acho que eles tinham que trabalhar mais com o corpo sabe... com a dança, com a natação, com o jogo em si, com a atividade de educação física mesmo..., mas eu acho que eles tinham que trabalhar mais com o corpo, eu acho que a gente trabalha menos (PC5).

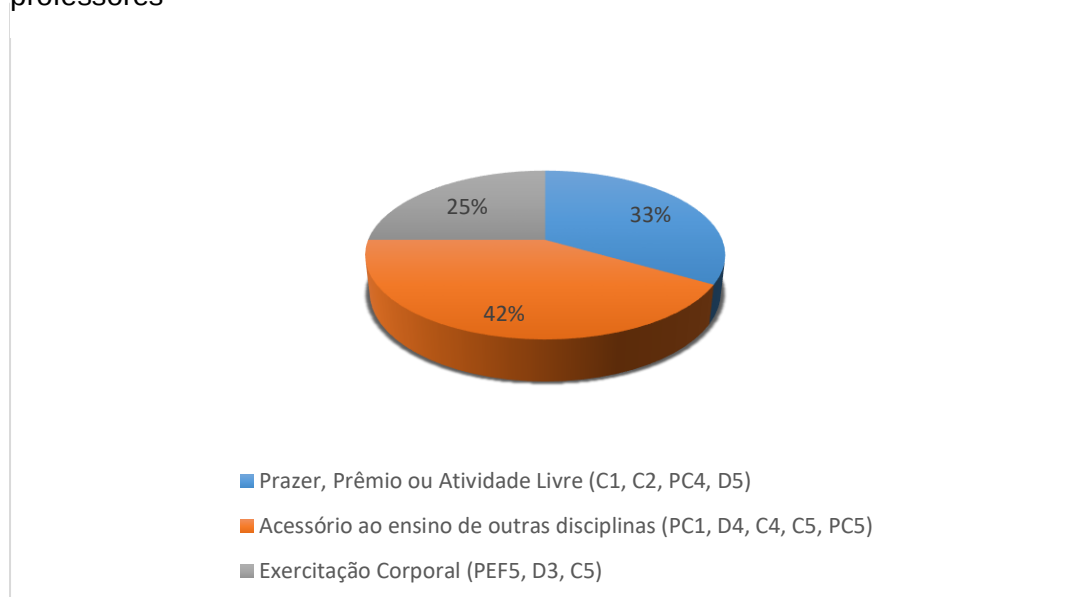
Concluindo as falas que indicam demanda dos professores entrevistados por mais cultura corporal, PC3 diz que a cultura corporal deveria ter mais destaque desde a educação infantil até os ciclos. Portanto as falas indicam que, pela concepção de boa parte dos professores, a ampliação da dimensão da cultura corporal na ETI é uma necessidade.

Conforme apontamos ao falar da cultura corporal na perspectiva da omnilateralidade, esta é uma necessidade na escola pois sem sua reflexão, a

síntese dos alunos em relação à realidade não atingiria a totalidade (SOARES *et al*, 2012). A demanda por ampliação da sua dimensão na ETI pela concepção dos professores, no entanto, é quantitativa, restringindo suas amplas possibilidades de reflexão e compreensão das relações sociais através da cultura exteriorizada nas expressões corporais a momentos de prazer, descanso, lazer, apoio e exercitação corporal.

O gráfico 1 ilustra essa situação ao mostrar as justificativas que os professores entrevistados utilizam para explicar porque a cultura corporal é importante na escola³⁰:

Gráfico 1 - Elementos que justificam a Cultura Corporal na ETI para os professores



Fonte: elaboração própria do autor

Ainda que não haja de fato mais tempo para cultura corporal, o ideário dos professores demanda por isso. Entretanto, essa demanda aponta para a primeira possibilidade levantada, como se pode perceber no gráfico 1, reforçando a necessidade da cultura corporal, mas a considerando uma atividade apartada do objetivo central da escola.

Já a PPPA e os projetos de resistência demandam uma ampliação da cultura corporal não de forma meramente quantitativa, em relação a tempo específico destinado a ela. A demanda nesses casos vai por sua maior

³⁰ Nesse gráfico foram desconsiderados os professores que consideraram a cultura corporal como importante mas não justificaram o explicaram o motivo.

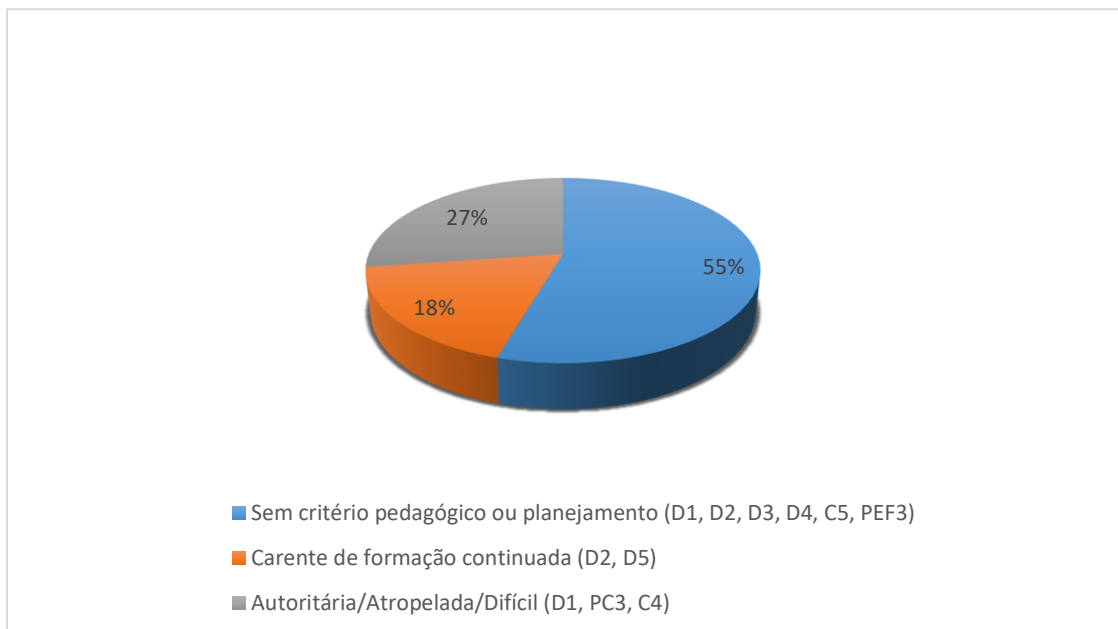
integração como conhecimento, metodologia e campo de experiência dentro do currículo integrado, além do reconhecimento de que sua apropriação é essencial para a compreensão das relações que formam a totalidade das relações sociais que dão forma a sociedade atual.

3.3.4 As contradições da Educação Integral na ETI

Considerando que buscar elementos empíricos é importante para se discutir realidade e possibilidade no universo da ETI, a pesquisa procurou identificar o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral da RMEG, bem como as contradições de seu atual estágio através da visão dos professores entrevistados.

O gráfico 2 apresenta a posição dos professores³¹ sobre esse processo de implementação da proposta educação em tempo integral da RMEG:

Gráfico 2 - Concepção dos professores sobre o processo de implementação da proposta de educação em tempo integral da RMEG



Fonte: elaboração própria do autor

Além dos professores classificarem o processo de implementação como sem critério pedagógico e sem planejamento, carente de formação continuada,

³¹ A análise considera a fala de 9 professores porque os demais disseram não conhecer ou não terem acompanhado o processo de implementação.

e autoritário, atropelado e difícil, a C4 disse ainda que o processo “priorizava o acolhimento num primeiro momento com um currículo fragmentado, mas depois caminhou para o formato atual que prioriza a aprendizagem”.

A ausência de critério pedagógico na escolha das escolas foi identificada também na análise dos PPPs, em que se desvelou que o critério escolhido foi administrativo, de escolha das escolas que haviam menor demanda de alunos, corroborando-se com a pesquisa de Valadares (2014).

A falta de planejamento, o atropelo e a priorização do acolhimento num primeiro momento foram identificados na análise do estado do conhecimento, em que Santos (2009) destaca o improviso como categoria central da OTP das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia. Pesa aí também a origem do projeto que de acordo com a PPPA vem do acolhimento de famílias expulsas de uma ocupação urbana.

A denúncia de um processo autoritário e afoito indica que o processo democrático de participação dos professores da RMEG relatado na apresentação da PPPA foi limitado e carente de uma mobilização mais ampla.

O elemento determinante, entretanto, é novamente a descontinuidade das gestões, projetos e políticas, pois passam a ideia de que o projeto de educação em tempo integral está sempre em “fase de teste”. As falas de D4 e C5 são exemplo dessa questão:

[...] o processo de implementação vem sendo feito com base na tentativa e erro e, ainda assim, desprezando alguns acertos pela descontinuidade da gestão (D4).

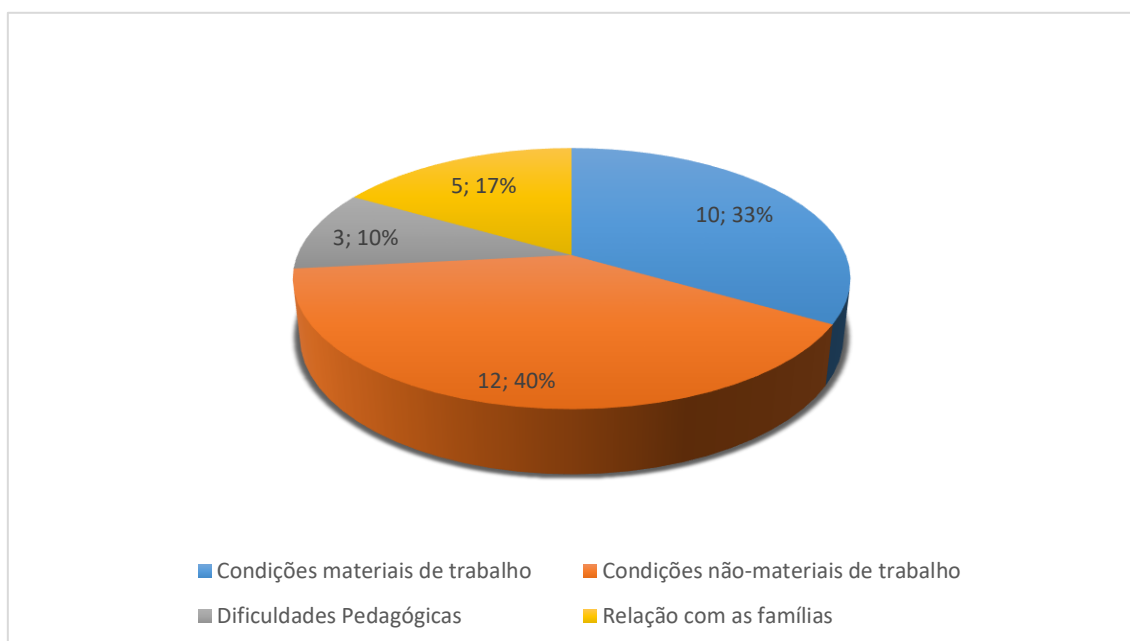
[...] está sempre em “fase de teste” em função da descontinuidade da gestão da SME e com isso está sempre errando e acertando muito (C5).

O sentimento de um processo autoritário tem fundamentos objetivos, haja vista que o professor que não participa dos processos de elaboração e reescrita sente-se excluído, marginalizado, e o que participou de uma das etapas e dos grupos de trabalho e vê suas contribuições sendo desfeitas pela rotatividade de gestões, sente-se desvalorizado. Apesar de tudo isso as falas passam a

sensação de que a rede tem avançado e passa por um momento muito melhor que de tempos recentes.

No âmbito dos limites e dificuldades os professores apontaram várias questões que podem ser agrupadas nas seguintes categorias expressas no gráfico 332: condições materiais de trabalho, incluindo falta/inadequação de estrutura física e de equipamentos; condições não-materiais de trabalho, incluindo falta de servidores, de formação continuada e de tempo de planejamento; e dificuldades pedagógicas, incluindo indisciplina e dificuldades de aprendizado associadas ao perfil do público atendido. Os professores apontaram ainda a relação conflituosa com as famílias em função de sua visão assistencialista da escola.

Gráfico 3 - Limites e dificuldade da ETI da RMEG de acordo com os professores



Fonte: elaboração própria do autor

As falas confirmam a discussão feita na análise do PPP, a questão estrutural é praticamente unanimidade como um limite da ETI. Ainda que nem todos os professores tenham mencionado essa questão na resposta à pergunta sobre os limites da ETI, todos em algum momento relatam a carência/inadequação da estrutura. Além dela, outra questão já apontada que

³² Os 20 professores responderam à questão expressa por esse gráfico, no entanto alguns professores apontaram mais de um limite, o que faz com que as quantidades de menções às categorias ultrapassem 20.

aparece de forma frequente nas falas é a carência de formação continuada. Os entrevistados apontam uma incompreensão do projeto por parte dos colegas em relação à concepção de escola, às atividades específicas, ao currículo integrado, e, especialmente em como colocar esses conceitos “em prática”.

Outro limite importante para os professores é a visão assistencialista que teriam as famílias dos alunos. Segundo boa parte dos professores, essa visão fica clara quando a família quer levar e buscar a criança fora dos horários estabelecidos pela escola. De acordo com D2 essa é uma questão que foi difícil dos pais entenderem, mas que houve um avanço significativo a partir do momento em que a escola decidiu não tolerar essas questões. De acordo com os professores, pelo fato de ser integral as famílias se desresponsabilizam ainda mais – em relação a escola regular - pelo acompanhamento do aprendizado.

Há ainda o limite da carência de servidores que expressa três situações: o déficit de professores, quando usam uma licença maior para qualificação ou saúde; a falta de poucos dias que, segundo eles, é frequente por parte de alguns; e a não previsão de mais profissionais especializados para a efetivação da educação integral. Nessa última questão a demanda é por professores especializados em esportes e as várias linguagens da arte, bem como por profissionais de apoio, como psicólogos e nutricionistas. Há ainda um desejo, ainda que com pouca esperança, de uma menor relação professor-aluno, para que o planejamento e a formação sejam menos “corridos”.

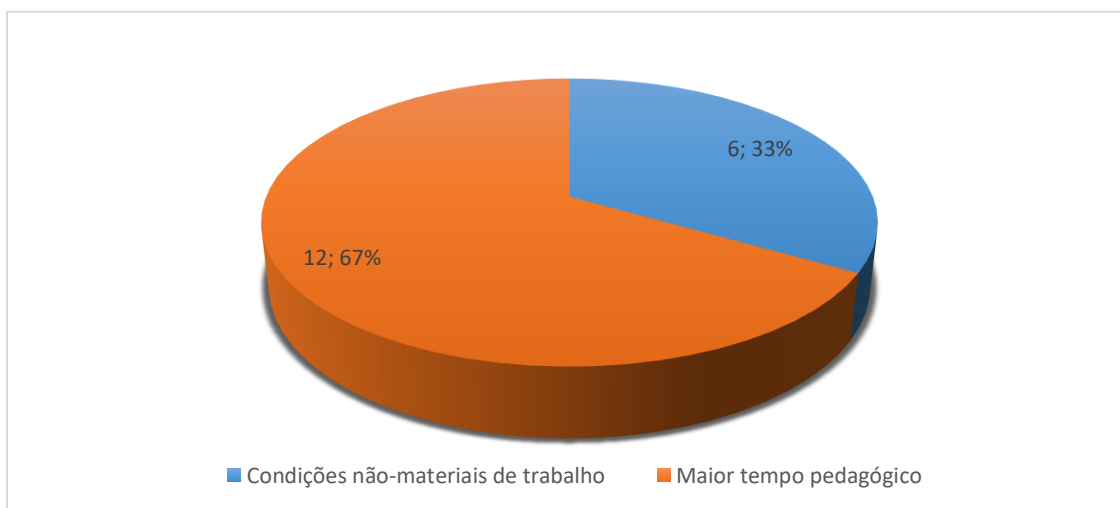
Todos esses limites evidenciam que o subfinanciamento generalizado da área da educação, fundado nos princípios das políticas neoliberais, mencionado por PC3 na discussão relativa aos limites da ETI, e denunciado há décadas pelos estudiosos das políticas públicas como Algebaile (2006), Evangelista e Shiroma (2006) e Evangelista (2012,2013) é ainda mais grave numa forma histórica de escola sobre a qual a expectativa é maior, considerando-se o incremento de responsabilidades. Os contextos dos limites apontados pelas pesquisas do estado do conhecimento já haviam indicado essa mesma questão, haja vista que a inadequação estrutural, a carência de servidores e de formação, a desresponsabilização do Estado, a desvalorização do magistério e os experimentalismos dos projetos são consequências imperiosas do subfinanciamento planejado pelos organismos multilaterais que têm a

racionalidade econômica como critério para a educação dos países periféricos da economia global (LIBÂNEO, 2014).

Inserida nos limites postos por estas condições objetivas da política educacional global e nacional e da escola pública brasileira, o olhar que intenta captar o movimento do real precisa apanhar também os avanços.

De acordo com os professores entrevistados, a ETI apresenta como possibilidades e avanços: ter melhores condições não-materiais de trabalho (mais tempo de planejamento, coletivo único de professores em tempo integral e menor quantidade de alunos e turmas por professor) e maior tempo pedagógico (destinado ao ensino-aprendizado). O gráfico 4 representa a proporção dessas possibilidades e avanços.

Gráfico 4 - Possibilidades e Avanços da ETI para os professores



Fonte: elaboração própria do autor

Estas duas categorias resultam em outras possibilidades e avanços mencionados pelos professores entrevistados, como: formulação das atividades específicas (PEF1), oferta de formação ampliada (C2, PC1, PEF2, PC2), maiores possibilidades de aprendizagem (D5), maior qualidade do ensino (C5), maior vínculo com os alunos (PEF3, PC5), maiores possibilidades metodológicas (D5, C5) e maior influência da escola na comunidade (D5). É preciso destacar que boa parte dos avanços mencionados pelos professores tiveram como critério a comparação com a escola de tempo regular da própria RMEG. Logo, muitas questões que antes foram colocadas como limites, agora são colocadas como

possibilidades, pois avançam em relação à escola de tempo regular, ainda que sejam insuficientes para a ETI.

A partir do que os professores dizem, o maior tempo pedagógico é o destaque da maioria para definir as possibilidades da ETI. Esse elemento parece estar relacionado às demais possibilidades destacadas como: maiores possibilidades metodológicas, respeito ao tempo de aprendizagem, maior vínculo afetivo com os alunos, melhor qualidade do ensino, maior influência da escola na comunidade e mais tempo de planejamento.

O destaque ao elemento quantitativo como avanço (“mais tempo”, “mais vínculo”, “mais planejamento”, “mais possibilidades metodológicas”, “mais influência na comunidade”) poderia denotar a ideia de que a ETI é “mais escola regular”, ou seja, reprodução da escola de turnos em dois tempos, como destacou a pesquisa de Nunes (2013). No entanto, esse destaque quantitativo resulta em novas qualidades como: planejamento coletivo diário, formação ampliada e coletivo único em tempo integral. Esses elementos que não existiam na escola regular, são novas qualidades da escola habilitadas a surgir pela maior quantidade de tempo pedagógico disponível. Não são inéditas, pelo contrário, representam a reivindicação do movimento de luta dos professores há décadas.

Não por acaso essas três qualidades refletem as alterações do PEMATI, expresso na proposta pedagógica da rede (PPPA), que tomaram efeito em 2016: obrigatoriedade do professor de tempo integral, atividades específicas com desenvolvimento de pesquisa sobre objeto de estudo planejado e executado pelos próprios professores do currículo regular e tempo de estudo e planejamento coletivo diário de uma hora após a saída dos alunos. Essas alterações, ao dar mais tempo para as atividades inerentes à docência, podem impulsionar a reflexão e tomada de consciência além de tornar viável o trabalho coletivo em unidade, opondo-se aos processos de proletarização do mundo do trabalho, como pontuou Vicente (2017). Silva (2015) sugere ainda que apesar dos limites e desafios postos a ETI, as condições para pensar e construir uma proposta alternativa que tenha como norte a escola unitária estão dadas.

Para que a realidade da ETI avance no sentido dessas possibilidades apontadas, se identificou que a formação é uma questão central, demandada,

inclusive, pelos próprios docentes entrevistados, além de citada como carente nas pesquisas analisadas. Assim, no intuito de se planejar uma ação de formação enquanto fruto e consequência do desenvolvimento deste trabalho, arguiu-se com os professores quais as suas necessidades formativas mais imediatas.

3.3.5 A construção de uma ação educacional

Quando perguntados sobre quais temas despertariam seu interesse para a realização de um curso de formação que tivesse como objeto o universo da educação integral e da escola de tempo integral a diversidade dos temas foi grande. O quadro 6 apresenta os temas mencionados como possibilidades para um curso de formação pelos professores entrevistados agrupados:

Quadro 6 - Temas mencionados pelos professores para curso de formação

Grupos de Temas	Temas Mencionados
Troca de Experiências Exitosas	Apresentação e troca de experiências exitosas de outros locais (D1)
	Apresentar experiências de ETI de outros lugares e trocar experiências com outras ETIs da RMEG (C3)
	Apresentação de experiências exitosas de ETIs (D5)
Aprofundamento Conceitual	Aprofundar conhecimentos sobre psicologia social (PC1)
	Reflexão sobre a organização do tempo e do planejamento coletivo na ETI e esclarecimento dos conceitos de educação integral, educação integrada, ETI, etc. (D2)
	Esclarecer e aprofundar os conceitos de educação integral, ETI, etc. (PEF4)
	Importância da EF na ETI e da atividade física nos CMEIs (PEF3)
	Conceituar currículo integrado, cultura corporal, inter, trans e multidisciplinaridade (PC3)
	Esclarecer o que é atividade específica (C4)
	Gênero, sexualidade, bullying e racismo na ETI (PEF5)
	Discutir as diretrizes para educação infantil (C1)
	Concepção de currículo integrado apresentando exemplos concretos dele “em-ação” (D5)

Conhecimentos Pragmáticos	Como planejar e avaliar na ETI (PC2)
	Como mediar conflitos entre os alunos, estreitar relações entre os professores e organizar o planejamento coletivo (PC1)
	Como trabalhar o corpo na ETI em seus vários momentos (D3)
	Como integrar o conhecimento da EF às demais disciplinas (D4)
	Como fazer atividades específicas (C4)
	Como sequenciar conteúdos de Educação Física no currículo quando se tem mais tempo (PEF2)
	Como não desmotivar e valorizar o trabalho dos professores e como pensar a avaliação fora da “nota” (PC4)
	Como trabalhar os conteúdos de forma pluridisciplinar com exemplos metodológicos (PEF1)
	Como efetivar o currículo integrado nas aulas (C2)
	Como diversificar a metodologia para o ensino dos conteúdos de forma mais lúdica (prazerosa), o curso deve ser no formato de dinâmicas (PC5).
	Como utilizar jogos lúdicos como instrumento pedagógico (C5)

Fonte: elaboração própria do autor

Numa primeira análise do quadro 6, chama a atenção o fato de que mais da metade dos professores demandam cursos que abordem conhecimentos pragmáticos relacionados ao “como fazer” diversas atividades da profissão docente, a saber: como trabalhar de forma pluridisciplinar (PEF1); como mediar conflitos entre alunos, como estreitar relações entre professores e organizar o planejamento coletivo(PC1); como efetivar o currículo integrado nas aulas (C2); como sequenciar conteúdos de Educação Física no currículo quando se tem mais tempo(PEF2); como planejar e avaliar na ETI (PC2); como trabalhar o corpo na ETI em seus vários momentos (D3); como integrar o conhecimento da EF às demais disciplinas (D4); como fazer atividades específicas (C4); como não desmotivar e valorizar o trabalho dos professores e como pensar a avaliação fora da “nota” (PC4); como diversificar a metodologia para trabalhar de forma mais lúdica (PC5); como utilizar jogos lúdicos como instrumento pedagógico (C5).

Esse fato pode ser analisado sob algumas perspectivas. Primeiro, pode-se avaliar que o professor tem demandas pragmáticas de formação e quer cursos que ofereçam modelos, exemplos e experiências já validadas por pares da própria rede ou de outros estados e municípios. Segundo, que demandar pelo

“como fazer” indica que o professor tem avaliado sua própria prática e encontrado dificuldade em superar os próprios métodos e a tradição de sua formação inicial. Em geral a formação integral e o ensino multidisciplinar não é objeto de reflexão nos cursos de formação.

Um outro elemento importante apontado pelos professores é o anseio de ouvir e trocar experiências exitosas. Essa questão já havia aparecido na análise dos PPPs quando a Escola 4 destacou a importância de encontros formativos reunindo todas as ETI, no intuito de socialização de experiências e boas práticas. O fato é que o professor quando se depara com dificuldades não busca – e se busca não parece encontrar - a solução no estudo da teoria e da produção acadêmica sobre a questão. A fonte de solução dos problemas do professor está na experiência. Primeiro a experiência individual e, posteriormente, a experiência dos pares, em especial da mesma formação e da mesma rede de ensino. Isso porque o professor parece considerar que não há universalidade que responda às particularidades da sua condição docente.

Contraditoriamente a essas posições temos nove professores que mencionam como importante o aprofundamento conceitual relativo às concepções e conceitos em torno da educação integral e de temas transversais. Um outro destaque cabe a diversificação e variação metodológica. Como as atividades específicas quebram com o ensino tradicional os professores se sentem na obrigação de diversificar as formas de ensino, no entanto sentem-se limitados na execução dessa tarefa.

Tendo em vista as demandas apontadas pelos professores, os limites e possibilidades identificados nas pesquisas acadêmicas, na PPPA, nos documentos escolares e na fala dos professores entrevistados, optou-se por construir ações formativas como produto educacional oriundo deste trabalho.

CAPÍTULO 4 – O PRODUTO EDUCACIONAL: FORMANDO PROFESSORES INTEGRAIS

Como parte integrante do processo de pesquisa e aproximação do objeto propôs-se o desenvolvimento de ações de formação como possibilidade de intervenção na realidade da educação integral em tempo integral da RMEG. A opção pela realização de um curso se deu, principalmente, por ser uma forma que permite atender as demandas levantadas pelos professores e pelos documentos no processo de pesquisa, mas também pelo formato do mestrado profissional em ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, que exige a realização de um produto educacional no processo de desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

4.1 Oficina SEPEF: elementos essenciais de um projeto de educação integral em tempo integral de resistência

Por ocasião da realização do X Seminário Profissional de Educação Física (SEPEF) e V Congresso Internacional de Formação de Professores na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, em outubro de 2018, viu-se a possibilidade de realização de um minicurso/oficina durante o evento, haja vista a proximidade da temática e do público alvo do evento, composto por professores, pesquisadores e acadêmicos de licenciatura.

Como o evento limitava o minicurso a uma duração de 4h, e as demandas levantadas no processo de pesquisa foram várias e diversas, a seleção do conteúdo e forma do curso priorizou uma visão geral relativa à realidade da educação em tempo integral, com atenção especial aos elementos que compõem o projeto hegemônico em vigor e aos que deveriam compor um projeto de resistência. E como o minicurso ocorreria em horário de trabalho dos

professores da RMEG buscou-se a liberação e mobilização dos professores interessados através de ofício protocolado junto à SMEE.

Dadas essas condições objetivas e pela provável diversidade do público, organizou-se o minicurso no formato de oficina, explorando o conteúdo através de perguntas geradoras centradas nos temas geradores que compunham a ementa. Os temas geradores³³ constituem-se num “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 96). A dinâmica utilizada foi a de apresentar os dados e conceitos e relacionar estes à experiência de cada participante com a educação integral, gerando novas reflexões.

A ementa da oficina foi composta pela: Caracterização da realidade da Escola de Tempo Integral no Brasil e do conceito genérico de formação integral; Análise de políticas públicas de extensão do tempo escolar; Identificação dos fundamentos dos conceitos atrelados ao universo da formação integral e da Escola de Tempo Integral; O espaço da cultura corporal na Escola de Tempo Integral; Experiências contra hegemônicas de Escolas de Tempo Integral; Da realidade a possibilidade: o papel dos professores, da escola e da resistência política em projetos contra hegemônicos de formação integral.

A fim de partir daquilo que faz sentido para os cursistas, a primeira pergunta geradora foi: a partir do seu conhecimento e experiência, o que é escola de tempo integral e/ou educação integral? As respostas giraram em torno da ideia geral de que é uma escola com maior tempo de permanência em que ocorrem além das aulas regulares, outras atividades, e que educação integral é uma educação mais ampla.

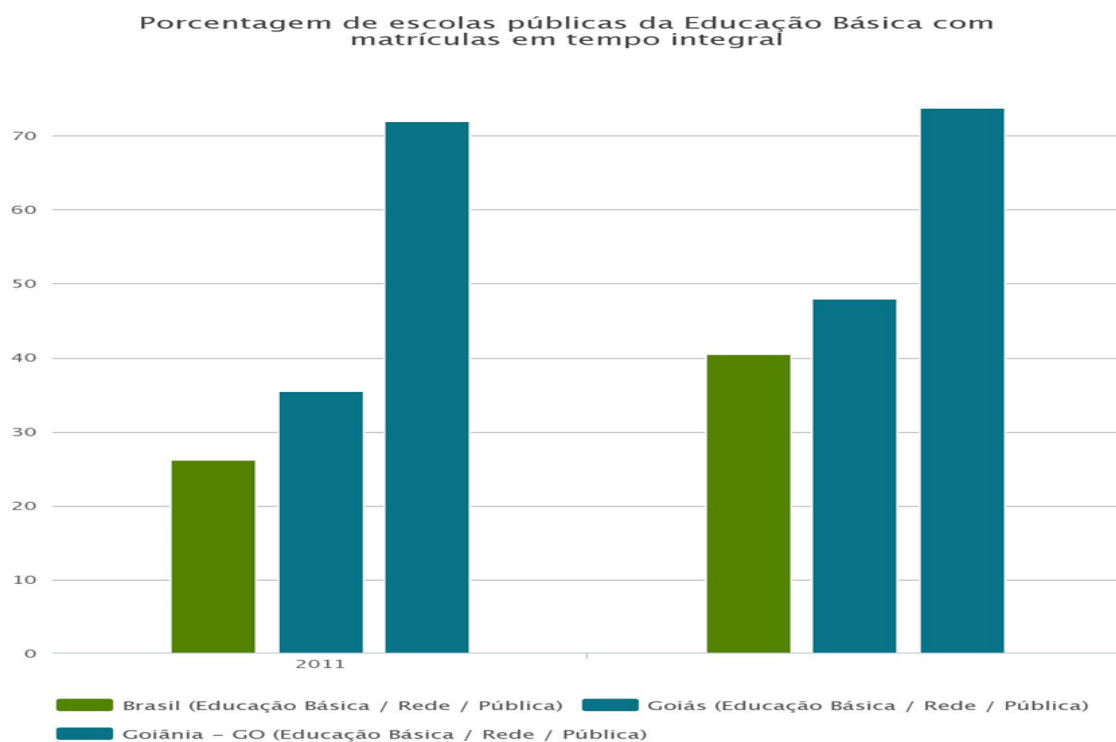
Dessa definição colocou-se em discussão o conceito geral de educação integral apresentado por Cavaliere e Gabriel (2012, p. 280) que afirmam que: “Em geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos”. O tempo e as

³³ São denominados geradores porque “[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p.93)

“outras atividades”, portanto, a partir desse conceito, não definem o que é educação integral, mas são elementos que devem estar em função dessa ação educacional multidimensional. Complementando o tema com a reflexão feita no capítulo 1 deste trabalho, indicou-se que essa discussão de educação integral tem influências de concepções de mundo e sociedade distintas, e até contraditórias, como é o caso da corrente liberal (de Dewey e da escola nova em geral) e da corrente marxista, para ficar nas antagônicas.

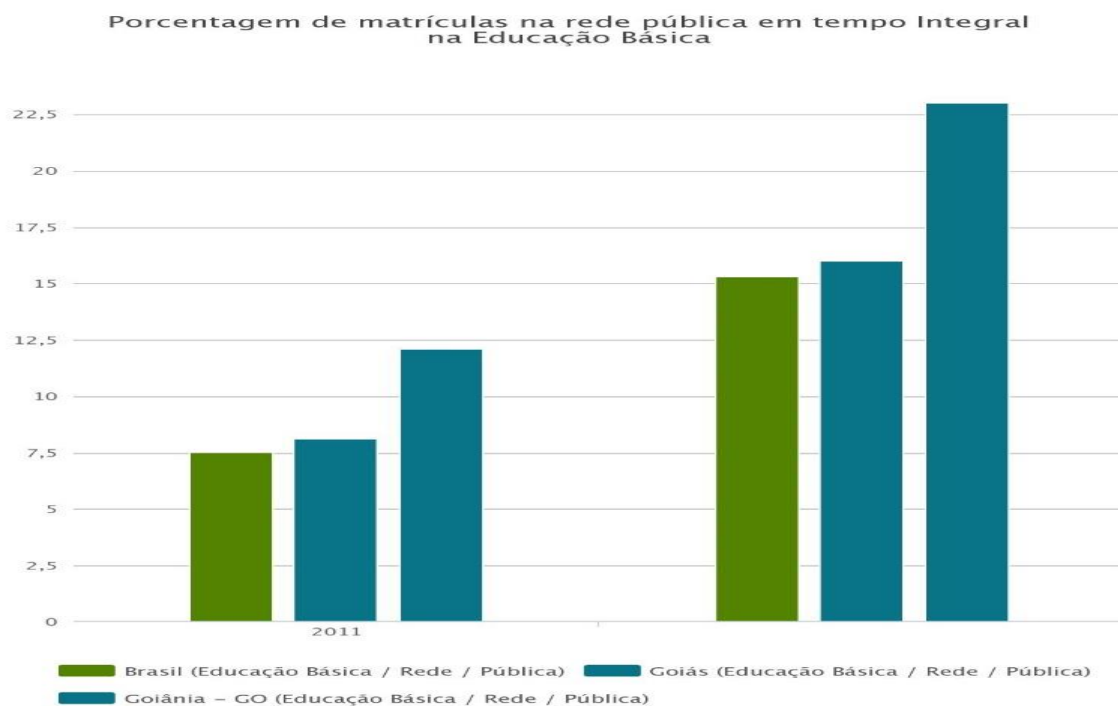
Dessa unidade significativa particular, oriunda da experiência de cada participante, buscou-se uma visão mais genérica do todo da educação integral no Brasil a partir dos dados do Observatório do PNE obtidos em 2018, referentes aos dados do censo escolar de 2017. Apresentou-se assim que: O Brasil tem hoje pouco mais de 6 milhões de **alunos matriculados em tempo integral**, o que representa 15,03% das matrículas na escola pública brasileira (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018); Tem ainda 58.183 escolas com **alunos em tempo integral**, representando 40,4% das escolas públicas do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018); Esses dois percentuais perseguem a meta instituída no último Plano Nacional de Educação sancionado em 2014, que busca atingir 25% de matrículas de alunos em tempo integral e 50% das escolas públicas com alunos em tempo integral até 2024. Para não perder o contexto local como referência, estabeleceu-se a comparação dos dados nacionais com os do estado de Goiás e da cidade de Goiânia (GO) através dos gráficos 5 e 6:

Gráfico 5 - Crescimento percentual de escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral no Brasil, em Goiás e em Goiânia (GO)



Observatório do PNE
 Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar
 Elaboração: Todos Pela Educação

Gráfico 6 - Crescimento percentual de matrículas na rede pública em tempo integral na educação básica no Brasil, em Goiás e em Goiânia



Observatório do PNE
 Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar
 Elaboração: Todos Pela Educação

A reação de surpresa com os dados da cidade Goiânia (GO) foi geral, uma vez que de acordo com os gráficos a cidade supera com facilidade a meta de 50% de escolas públicas com matrículas em tempo integral, atingindo mais de 70%, e aproxima-se muito da meta de 25% de matrículas em tempo integral na rede pública, atingindo 22,5%. Ambas as metas são estabelecidas para 2024, mas Goiânia em 2017 já praticamente as atingiu. No entanto, os participantes concordam que não é essa sensação que se tem na cidade, de que a maioria das escolas públicas são ou oferecem educação em tempo integral.

Para interpretar essa realidade aparente se faz necessária a atenção aos termos utilizados na letra da lei e nos documentos que discutem a educação integral/em tempo integral, que numa leitura direta e imediata velam conceitos e concepções de educação, sociedade e mundo. Dessa forma, buscou-se historicizar e contextualizar de forma breve a discussão realizada a fundo no item 1.8 desta dissertação, em que é feita a análise das leis e documentos que regem a educação em tempo integral, destacando alguns dos termos, os avanços e os limites, bem como chegando-se a formulação daquilo que seria o projeto hegemônico de educação em tempo integral em vigência no Brasil.

Assim chega-se à segunda pergunta geradora: nessa miscelânea de termos referentes à educação integral (aluno em tempo integral, educação integrada, jornada escolar ampliada, escola de tempo integral, formação integral, omnilateral/politécnica, etc.) o que significa cada um? Seriam sinônimos?

Repetindo o processo dialógico de reflexão a partir das unidades significativas expressas pelos cursistas, realizou-se uma chuva de ideias relativa a concepção dos termos associando cada um à totalidade, ao universo temático³⁴ em que cada um estrutura-se, cria-se e desenvolve-se. Procedeu-se de forma sintética a discussão feita aqui no capítulo 1 - com base na discussão teórica e na análise das leis – e 3 – com base na empiria dos documentos da rede e da escola, e das falas dos professores.

³⁴ O universo temático em Freire (1987, p.93) é o conjunto dos temas geradores em interação num contexto em que “frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança”.

Em seguida foram apresentados parcialmente³⁵ os dados da pesquisa indicando os limites e possibilidades da educação em tempo integral com base na análise do estado do conhecimento e nas falas dos professores. Nesse momento ressaltou-se o caráter contraditório da realidade presente em ambas as fontes de dados, de que ao mesmo tempo em que os projetos apresentam limites e se alinham ao projeto hegemônico de educação em tempo integral, indicam possibilidades para sua superação.

Aproximando-se ainda mais do público do curso e inserindo a cultura corporal na discussão de forma mais direta, realiza-se a terceira pergunta geradora: Qual é a dimensão da cultura corporal nesse universo da educação escolar em tempo integral? Que espaço ela ocupa no horário escolar? Quais os sentidos atribuídos a ela nessa forma histórica de escola?

Os comentários e respostas caminharam no sentido de que na educação em tempo integral a cultura corporal finalmente tem algum espaço, já que na de tempo regular é secundarizada e que o trabalho conjunto com outras áreas é difícil porque se espera a atividade física como acessória ao desenvolvimento do conteúdo de outras disciplinas.

A partir da particularidade dessas experiências dos cursistas buscou-se estabelecer as conexões desta com os resultados da pesquisa de campo e também com a pesquisa realizada anteriormente na monografia (MENDONÇA, 2016). Apresentou-se então os pressupostos da pesquisa em relação a cultura corporal, que buscariam explicar sua maior dimensão na educação em tempo integral: de ser compreendida como lazer/fruição/descompromisso e isto ser uma necessidade dos alunos em função da ampliação do tempo ou de alinhar-se teoricamente com a compreensão de educação integral crítica, que busca a superação de dualismos da escola tradicional/nova/parcial.

Expôs-se, no entanto, que apesar dos elementos da cultura corporal estarem presentes como possibilidade em todos os projetos de escola de tempo integral e de serem demanda de alunos, pais e professores, o pressuposto levantado com base nas pesquisas anteriores não se confirmou nas produções

³⁵ Até a data de realização do curso a análise da PPPA e dos PPPs não havia sido feita, e a análise das entrevistas estava restrita à questão dos limites e possibilidades.

analisadas nem nas escolas-campo. Algumas pesquisas permitem extrair informações que ressaltam a relação evidente entre escolas de tempo integral e cultura corporal, no entanto os currículos analisados não apresentam essa dimensão quantitativa dilatada da cultura corporal.

Analisando a negação da premissa do pressuposto, considerou-se algumas explicações: 1) a falta de estrutura das escolas e o histórico da concepção escolar hegemônica da disciplina limita sua implementação, mesmo havendo anseio da comunidade (alunos, pais e professores) por esse tipo de atividade; 2) a fragilidade da formação dos professores em geral, e de Educação Física em particular, no que se refere ao trabalho integrado entre as disciplinas (pluridisciplinar) acaba limitando os elementos da cultura corporal na ocorrência de um projeto de educação integral crítica em tempo integral.

Caminhando para o final do curso, e à guisa de sínteses e possibilidades, foram apresentados alguns projetos que rompem em alguns aspectos essenciais com o projeto hegemônico de educação em tempo integral: o projeto Burareiro, desenvolvido em Ariquemes-RO, apresentado no item 1.5 deste trabalho e a PPPA da RMEG. Esses projetos não perdem de vista a função precípua da escola de ensino do saber sistematizado da ciência e da cultura, mesmo reconhecendo a importância do acolhimento da necessidade das famílias, buscam uma integração curricular no tempo, no conteúdo e no espaço escolar, reforçam a formação docente como necessidade para atuação no ensino da educação básica e incentivam o trabalho coletivo. Dessas experiências ressaltou-se que um projeto de educação em tempo integral de resistência prescinde do currículo integrado e da cultura corporal enquanto linguagem e conhecimento e que sua centralidade está na educação integral crítica, tendo esta o tempo integral como necessidade e não como condição suficiente para sua realização.

Com base nessas experiências foi possível sintetizar com os cursistas o papel dos professores, da escola e da resistência política na busca por tornar realidade projetos contra-hegemônicos de educação em tempo integral: 1) Os professores que têm essa leitura de totalidade da educação em tempo integral brasileira precisam buscar a formação continuada para superar a fragmentação e precarização da sua própria formação e buscar inserir no trabalho coletivo os

princípios do currículo integrado, ressignificando os limites da interdisciplinaridade em direção à formação omnilateral; 2) A escola jamais deve perder de vista sua função principal de socialização do saber sistematizado da cultura e da ciência e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores mas, para isso, não precisa ignorar as necessidades imediatas da classe trabalhadora, podendo, portanto, superar esse dualismo acolhimento x conhecimento; 3) A resistência política deve proporcionar a materialização de projetos contra-hegemônicos de formação integral ao inserir brechas no ordenamento legal através da ação dos movimentos sociais possibilitando a captação de recursos dos projetos hegemônicos e ressignificando-os.

Para finalizar a oficina a última pergunta geradora buscou avaliar o curso e o próprio aproveitamento dos cursistas, ao mesmo tempo em que sintetizava o conteúdo: “A partir do que foi compreendido no curso, quais seriam os elementos essenciais de um projeto contra-hegemônico de educação integral em tempo integral? ”.

A dinâmica proposta foi a de que cada um fizesse uma lista em tópicos com esses elementos, para que então posteriormente ocorresse a socialização oral das listas e a consolidação da síntese em conjunto com o mediador. Elaborou-se então que os elementos essenciais de um projeto contra-hegemônico de Educação Integral em Tempo Integral seriam:

- 1) Centralidade nos processos de ensino-aprendizado;
- 2) Ampliação do currículo (temas transversais integradores);
- 3) Currículo integrado;
- 4) Ampliação da diversidade de metodologias de ensino (equilibrar tempo de ensino nos vários ambientes de aprendizagem disponíveis na escola);
- 5) Estabelecer limite diário de horas de permanência no ambiente de aprendizagem tradicional (sala de aula) de acordo com as condições e possibilidades da escola e dos alunos;
- 6) Estrutura escolar própria, ampla e planejada para melhor aproveitamento de todos os espaços;

- 7) Todas as atividades devem ser propostas, planejadas e executadas pelo coletivo escolar;
- 8) Planejamento coletivo frequente e regular, se possível diário;
- 9) Servidores em dedicação exclusiva na escola;
- 10) Ter as questões administrativas subordinadas às pedagógicas, exercendo a gestão democrática;
- 11) Praticar uma avaliação que considere os ritmos e tempos de aprendizado do aluno, considerando os objetivos coletivos esperados e os objetivos individuais;
- 12) Ter o trabalho como princípio educativo e como elemento de ligação das experiências escolares com a vida social;
- 13) Captar recursos de programas federais ou privados sem perder a independência do projeto educativo;

Ainda que de forma um pouco limitada, em função do tempo disponível, a listagem dos elementos essenciais foi uma importante avaliação da realização da oficina/curso. Essa ação educativa foi ainda essencial no processo de desenvolvimento da pesquisa, considerando-se ter se constituído num esforço de síntese das análises e estudos realizados até então e que foi primordial para não deixar que a reflexão perdesse o contato com a realidade da formação de professores, além da realidade da práxis escolar. Enquanto limite, o curso teve a não participação dos professores da RMEG, que embora realizado o convite formal à SMEE com antecedência e as escolas-campo, nenhum professor se inscreveu.

Tendo em vista este limite e o compromisso político propositivo desta pesquisa buscou-se complementar as ações formativas com a elaboração de uma plataforma digital de suporte para a oferta de curso de formação de professores integrais que atenda às demandas dos professores da RMEG.

4.2 A elaboração de plataforma digital como suporte para curso de formação continuada: projetando a qualificação docente

Complementando as ações formativas do curso de formação previamente relatado a elaboração de uma plataforma digital mostrou-se como um instrumento potencialmente profícuo como suporte para novas ofertas de cursos de formação de professores integrais.

Para se chegar a elaboração da plataforma digital houve a opção pelo caminho institucional na própria UFG. Assim o primeiro passo para se chegar a elaboração da plataforma foi o cadastro e submissão de um curso de extensão no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA/UFG). Após passar pelas instâncias internas da unidade acadêmica a qual me vinculo, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), o curso foi aprovado com o título “Educação Integral em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia: formando professores integrais”, com previsão de 40h na modalidade semipresencial, sendo 28h no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “Moodle”³⁶, e 12h em encontros presenciais.

Com o curso aprovado no SIGAA/UFG estabeleceu-se contato com o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da UFG (CIAR/UFG) para a abertura de uma sala virtual no AVA/Moodle para ser configurada como uma plataforma digital de suporte a realização do curso de formação.

A plataforma levou em conta a totalidade das reflexões da pesquisa descritas até aqui configurando um ambiente virtual com alguns recursos metodológicos digitais que buscou contemplar três unidades de conteúdo: a unidade 1 foi intitulada “O projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil”; a unidade 2 “O projeto de Educação em Tempo Integral na RMEG”; e a unidade 3 “Atividades Específicas e Interdisciplinaridade”. Além das unidades

³⁶ O Moodle é uma plataforma online, gratuita e de código aberto para o aprendizado à distância. Ela dispõe de vários recursos didáticos como a criação de salas virtuais, fóruns, mecanismos de avaliação, etc.

a plataforma disponibiliza ainda um fórum de avaliação da plataforma pelos cursistas.

A unidade 1 inicia-se com a exposição de alguns vídeos disponíveis na internet que abordam sob diversas perspectivas as concepções e teorias importantes do universo da educação integral, ressaltando a disputa pelo significado dos vários termos existentes nesse universo pelos vários setores da sociedade e os sujeitos que os representam. Após obterem essas informações a plataforma propõe a construção de um glossário da educação integral, em que os participantes têm de adicionar os termos mais comuns desse universo para em seguida conceitua-los, num processo de construção coletiva que leva em conta as informações dos vídeos, dos textos de apoio disponíveis na plataforma, bem como da experiência dos que já atuam na educação em tempo integral a um tempo.

Em seguida são disponibilizados textos e páginas digitais relativas aos fundamentos e marcos histórico-políticos da educação integral brasileira, elaborados com base nas discussões feitas no item 1.5 deste trabalho. Um terceiro item dessa primeira unidade abre um fórum de discussão para analisar a experiência contra-hegemônica da educação integral politécnica relatada por Maciel *et al* (2017).

Para finalizar a unidade 1 é proposta a discussão relativa a quais são os elementos essenciais de um projeto contra-hegemônico de educação integral em tempo integral com a construção de uma *Wiki*, que é a simulação da construção de páginas de internet com informações, espaço para comentários e para arquivos relevantes ao tema proposto. Novamente a atividade é uma construção coletiva em que os cursistas elaboram suas sínteses a partir do diálogo dos conhecimentos prévios e adquiridos no curso e da experiência profissional do conjunto dos cursistas.

A unidade 2 inicia-se com a leitura de textos elaborados a partir da análise realizada no item 3.1 e tem o intuito de dar suporte a análise da PPPa pelos professores. Dessa forma a primeira atividade dessa unidade é proposta na forma de fórum de discussão em que cada cursista deve escrever sobre quais elementos da PPPa se adequaram bem a realidade das escolas e dos

professores e quais ou qual não acontecem e porque não acontecem. Além dos textos é nesse item é disponibilizado aos professores o arquivo da PPPa na íntegra para tenham acesso a esse documento importante para a RMEG ou para que possam reler caso já tenham tido acesso. Esse acesso mostrou-se importante haja vista o capítulo 3 ter mostrado a não compreensão de alguns pontos da PPPa expressa na análise dos PPPs e das entrevistas.

Em seguida são disponibilizadas informações sobre as condições das escolas e do trabalho docente em uma página digital a partir dos dados e das análises dos itens 3.2 e 3.3 deste trabalho. Foi feita uma síntese das falas dos professores e dos documentos escolares em relação as características da organização do trabalho pedagógico, da estrutura das escolas e dos limites e possibilidades analisados.

Na unidade 3 é feito um estudo inicial sobre o tema da interdisciplinaridade a partir da leitura de textos e artigos que tem uma visão crítica a respeito do tema, tal como foi a abordagem deste trabalho. A atividade proposta é de leitura e conceituação do termo com base nos artigos de Tonet (2013), Frigotto (2010) e Follari (2010) e na seção do livro de Freitas L. (2011) em que o autor discute o tema. Os professores devem ler um dos artigos e sintetizar um conceito de interdisciplinaridade a partir da visão dos autores.

Em seguida aborda-se a discussão das atividades específicas a partir da socialização das experiências entre os professores. Num fórum de discussão os professores são convidados a expor como suas escolas trabalham as atividades específicas, dando exemplos de algum objeto de estudo trabalho, como foi articulado o trabalho coletivo, a integração dos conteúdos, das disciplinas e das metodologias. Na sequência é proposta a leitura de um texto que aborda o conceito de currículo integrado e uma atividade em que os professores devem analisar as experiências de atividades específicas relatadas a partir do conceito estudado.

Ao fim da unidade 3 é proposta uma atividade síntese de construção coletiva de uma carta-manifesto através do recurso didático da *Wiki*, em que os cursistas vão sintetizar quais os elementos essenciais para uma escola de tempo integral de qualidade ser uma realidade na RMEG. Nessa atividade eles devem

dizer quais as condições materiais e não-materiais de trabalho são prioridade, bem como quais os conceitos que devem fundamentar a concepção de ETI e qual a melhor forma de organização escolar possível na realidade das escolas e dos professores da RMEG. Imagens da plataforma digital³⁷ estão disponíveis no anexo 2.

A realização dessas ações de formação encontra respaldo também nas postulações de Gramsci (1978, p. 27) no que se refere as necessidades para um movimento cultural que pretenda substituir o senso comum:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma) : a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

Destaca-se durante o processo de desenvolvimento da pesquisa que a formação é uma categoria central da práxis revolucionária e está presente desde as políticas públicas estatais, passando pelos projetos escolares, até a prática diária e as ações formativas.

Ao fim desse processo de pesquisa e intervenção tecemos algumas considerações finais, ainda que situadas no contexto e na história, no intuito de sintetizar os avanços e ressaltar os limites deste trabalho apontando, ainda, novas possibilidades de estudo em torno da cultura corporal e o currículo integrado.

³⁷ Link de acesso: <https://pesquisaextensao.ead.ufg.br/course/view.php?id=302>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção desta pesquisa ocorreu em um período bastante conturbado e difícil para quem vive do próprio trabalho no Brasil. Nos últimos dois anos as perdas de direitos, os sucessivos cortes de orçamento e as diversas contrarreformas na área da educação deixaram profissionais desta área atordoados. Em virtude disso o próprio contexto de expansão das políticas públicas de educação em tempo integral, que foi justificativa no início da pesquisa, dá sinais não apenas de profunda reconfiguração, mas também de perda de fôlego.

Mesmo que esteja no PNE vigente até 2024, é preciso lembrar que as políticas públicas no Brasil historicamente são descontinuadas (COUTO, 2017), especialmente quando o projeto político do governo atual aponta para uma direção contrária ao princípio de ampliação de investimentos conquistado no PNE. Ainda assim, pelo país estar chacoalhando no centro do furacão de retrocessos que o atual governo representa e coloca em ação, é cedo para dizer se esses sinais de esfriamento da expansão das políticas públicas em educação em tempo integral serão ocasionais ou orgânicos e, portanto, a continuidade do estudo e monitoramento dessas políticas continua na ordem do dia.

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os fundamentos, o sentido e as possibilidades da cultura corporal num currículo integrado, no contexto de ETIs, tendo como base empírica escolas da RMEG. Para tanto colocaram-se enquanto questões norteadoras: Quais os limites e possibilidades de efetivação do currículo integrado no contexto da escola municipal de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Como a cultura corporal é trabalhada nesse contexto?

Baseando-se numa concepção crítico-dialética de ciência a investigação deve buscar captar o movimento do objeto através de múltiplas aproximações com o mesmo, utilizando-se das formas possíveis e necessárias à especificidade deste objeto. Assim uma primeira aproximação fundamentou-se na elaboração teórica sobre a educação de Dewey, Teixeira, Marx e Gramsci, para buscar elementos que explicassem a constituição, as crises, as formas atuais e as

possibilidades da educação integral na instituição escolar, identificando os fundamentos conceituais para a resposta da primeira pergunta norteadora.

A pesquisa identifica em Dewey a educação integral como um tipo de educação que responde a educação tradicional considerada cindida e reprodutora das dualidades oriundas da sociedade atual, que tem raízes no próprio processo de desenvolvimento social humano. A experiência significativa seria a atividade escolar que reintegraria as dualidades, superando as experiências que se limitavam a transmitir conhecimentos sem estabelecer conexão com a vida e a realidade dos estudantes. Tal atividade encontraria lugar numa instituição escolar enriquecida que, mesmo limitada pelas condições sociais, deveria ser uma sociedade renovada em miniatura, uma instalação repleta de espaços para além das salas de aula tradicionais, com parquinhos, laboratórios, biblioteca e espaços de oficinas das mais diversas atividades sociais em que os estudantes pudessem aprender pela experiência.

Ancorado nesses pressupostos, mas profundamente situado no contexto das desigualdades sociais e do desenvolvimento industrial brasileiro, Teixeira elabora e implementa uma instituição escolar que é na verdade, segundo ele, um Centro Educacional (TEIXEIRA, 1962). Um centro educacional que assumidamente compensaria os déficits e lacunas formativas da população pobre ao oferecer a eles experiências que só os segmentos mais privilegiados da sociedade tinham acesso e, ainda, experiências que tinham conexão e aplicação com o desenvolvimento produtivo em ascensão. Esse centro, ofertando um ensino ativo, de atividades preparatórias e completas, seria o elemento equalizador de oportunidades, garantindo a igualdade (formal) de condições que é pressuposto básico de uma democracia madura, que era seu projeto de sociedade.

O conceito de centro educacional de Teixeira não muda a denominação “escola” por acaso, uma vez que esvazia seu conceito ao associá-la ao ensino tradicional, ao atrasado, restrito, superado. Com isso abria caminho para que os novos espaços e as novas experiências que ingressaram na escola fossem descontextualizadas e fragmentadas de sua função clássica. Vale, no entanto, a ressalva de que a estrutura necessária ao centro educacional demonstraria a importância do investimento público no ensino, ainda que, por conveniência, esta

seja uma das características desprezadas na forma histórica atual da escola de tempo integral. Ao invés de enriquecer a escola e superar as dualidades da escola tradicional, o centro educacional de Teixeira inspiraria a adição de atividades transplantadas ao espaço escolar, ainda que com influências de seu caráter experimentalista e pragmatista, que concorreriam com o ensino e a socialização da cultura e exaltariam o caráter de assistência e proteção as crianças.

Em um contraponto em relação ao projeto histórico, Marx identifica a unilateralidade do ser humano na sociedade capitalista como consequência da divisão social do trabalho e da fragmentação entre trabalho manual e intelectual e sua consequente hierarquização, que fragmenta o saber em sua produção e nega uma visão de totalidade aos trabalhadores. Em Marx as dualidades expressas por Dewey e Teixeira também deveriam ser superadas, mas por uma formação omnilateral que prescindiria não apenas de uma nova instituição escolar, mas de um processo revolucionário nas bases da organização social. Marx traz para a pesquisa a origem concreta da fragmentação do saber e, consequentemente do ensino, sendo importante para situar a transformação da educação em conjunto, e, portanto, nem antes nem depois, com um processo de transformação social.

Construindo esse mesmo projeto histórico de Marx, Gramsci traz suas reflexões sobre educação para a instituição escolar, elaborando o conceito de escola unitária como uma escola pública, de tempo integral, única, que articule a formação humanística, de cultural geral, desinteressada, com o estudo da ciência tornada produtiva, tendo como norte a formação omnilateral de ser humano que seja capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige. Uma escola que incorpora as críticas da escola ativa ao ensino tradicional mas supera o ativismo espontaneísta ressaltando a diretividade e o rigor científico e cultural no ensino e a disciplina nos estudos. Uma escola que não se pretende neutra e que tem como pressuposto o conhecimento das estruturas sociais da produção. Estas características são necessárias para que a escola unitária seja uma escola criativa, em que se construa a autonomia intelectual e moral do estudante. Para além do projeto histórico, portanto, a superação da

dualidade/unilateralidade na escola unitária, também se diferencia dos liberais na metodologia e no caráter de práxis das atividades propostas.

Na análise histórico-política identifica-se que um projeto de educação integral que se inicia com um liberalismo humanista em Anísio Teixeira, com uma concepção de formação ampla, visando a integralidade do sujeito que aprende, ainda que pragmatista, chega hoje em um projeto de ampliação da jornada da escolar com uma concepção de formação extremamente restrita, de orientação neotecnicista, visando a elevação de índices de Língua Portuguesa e Matemática em avaliações padronizadas em larga-escala. Começa-se com um escolanovismo redentor da sociedade e chega-se em um projeto hegemônico de educação em tempo integral produtivista que busca apenas gerir a pobreza, diminuir custos estatais e formar indivíduos de competência restrita e flexibilidade ampla para suportar as variações “emocionais” do mercado que ora fica tenso, ora calmo, regulando a vida em sociedade.

Projeto hegemônico de educação em tempo integral este que, em síntese: associa de forma mecânica quantidade e qualidade ao entender que a ampliação da jornada escolar produz educação integral; justifica a necessidade da ampliação da jornada escolar com base na ideia de proteção e assistência social usando a escola para a “gestão da pobreza” com a “ampliação para menos” das políticas públicas sociais e educacionais; amplia o tempo ofertando atividades fragmentadas em relação ao currículo e ao ensino regular no contraturno escolar; centra-se numa concepção de aluno em tempo integral, desprezando o investimento em infraestrutura e fomentando as parcerias com entidades de direito privado (organizações sociais, religiosas, institutos, fundações, etc.); e funda-se numa formação pragmatista e neotecnicista voltada para a aquisição de competências e habilidades necessárias no mercado de trabalho imprevisível e flexível e na vida da sociedade do capital. Seu ideal formativo busca a ocupação do tempo com a construção do consenso social através da tolerância das injustiças e das desigualdades.

A análise histórico-política aponta também que a influência da perspectiva da omnilateralidade na conformação do projeto hegemônico de educação em tempo integral são absolutamente marginais. Ainda assim, são a base que fundamenta tanto as experiências de educação em tempo integral de resistência

como a descrita por Maciel *et al* (2017) com sua proposta de educação integral politécnica, quanto os elementos contra-hegemônicos presentes nos mais diversos projetos municipais, estaduais e federais pelo país.

Atentando-se para a segunda pergunta norteadora, o lugar da cultura corporal nessa análise histórico-política da educação em tempo integral foi de uma atividade completa de fruição e formação ampliada na escola-parque de Teixeira, para método aprazível de reforço no ensino de português e matemática no PNME. Método, ainda, que deve ser reproduzido pelo professor a partir do estudo de materiais e formações de uma entidade do terceiro setor, externa à escola. A análise dos cursos oferecidos pela ONG Impulsiona no contexto do PNME, inclusive, deve ser feita em estudos posteriores, pois indica a visão desse terceiro setor, bastante influente na educação nas últimas quase três décadas, sobre o que é e como deve ser a cultura corporal na escola.

Como contraponto a essa visão restrita e alinhada ao projeto hegemônico de educação em tempo integral, apresenta-se a cultura corporal na perspectiva da omnilateralidade. Fundamentada na pedagogia crítico-superadora a cultura corporal na perspectiva da omnilateralidade é um conhecimento constituído historicamente pela humanidade e exteriorizado pela expressão corporal como linguagem que articula as dimensões intelectual, corporal, politécnica/tecnológica e política da educação numa totalidade integrada. Nessa perspectiva a cultura corporal se alinha com a função clássica da escola e deve compor as atividades nucleares do currículo escolar.

Currículo escolar que na escola de tempo integral de resistência deve assumir a forma de currículo integrado, relacionando os conteúdos das disciplinas através do trabalho coletivo tanto no ensino regular quanto nas atividades características da expansão do tempo escolar (atividade específica, complementar, oficina, etc.).

Partindo para uma nova tentativa de aproximação do movimento do objeto identificaram-se na análise do estado do conhecimento da educação em tempo integral no programas de pós-graduação de Goiânia a partir das bibliotecas digitais da PUC-GO e UFG objetos de análise comuns aos trabalhos que apontaram: que a educação em tempo integral é uma política pública

educacional e assistencial que apresenta várias contradições, com margem para resistências; que a organização do trabalho pedagógico reproduz a fragmentação oriunda da divisão social do trabalho e da produção do saber, resultando em organizações curriculares fragmentadas mesmo que, em alguns trabalhos, haja a identificação de avanços em alguns projetos de educação em tempo integral, como é o caso da RMEG; que as condições de trabalho e a formação dos professores (inicial e continuada) são insuficientes nos projetos analisados mesmo sendo elementos centrais na elaboração de projetos de educação em tempo integral de resistência, haja vista que são elementos essenciais na concretização de um trabalho coletivo que articule as relações no interior da escola em torno de um currículo integrado.

Em síntese, a análise do estado do conhecimento da educação em tempo integral, do currículo integrado e da cultura corporal nos programas de pós-graduação *strictu sensu* de Goiânia/GO reforçaram a existência e as características do projeto hegemônico de educação em tempo integral anunciado na revisão bibliográfica. O pressuposto do maior tempo para os elementos da cultura corporal não se confirmou nas fontes analisadas. Aponta-se, ainda, que os projetos municipais, estaduais e federais de educação em tempo integral analisados apresentam elementos de resistência ao projeto hegemônico, dialogando ocasionalmente com o currículo integrado. Dentre esses projetos está a ETI da RMEG, que nos cinco trabalhos que a tomaram como objeto foram destacadas importantes mudanças ao longo da implantação que caminharam no sentido da melhoria da oferta de condições de trabalho dentro dos limites do insuficiente orçamento disponível.

Pela via da Proposta Político-Pedagógica da RMEG (PPPa) é possível identificar avanços importantes para a construção de uma ETI de resistência, como a organização do ensino com base nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (CFDH) e numa concepção educacional baseada na teoria histórico-cultural, fundamentando-se nos princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo, da inclusão, da flexibilização de tempos e espaços, da centralidade dos processos educativos nos educandos e da formação integral. Destacar a formação integral como um princípio que está para além da ampliação do tempo confronta uma das bases do projeto hegemônico

em vigor. Outros avanços importantes previstos na PPPa são o professor de tempo integral numa mesma escola, o planejamento coletivo diário de 1h e a organização de atividades específicas no tempo ampliado, ministradas pelos próprios professores concursados lotados na escola, e a proposta de construção do currículo integrado.

A PPPa expressa sua fragilidade quando a pesquisa se aproxima do objeto pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas e pelas concepções dos professores que lá estão construindo sua prática pedagógica diariamente. Os documentos escolares e, principalmente, as falas dos professores demonstram que o projeto da PPPa não se efetiva satisfatoriamente nas escolas da RMEG.

Não se efetiva porque as estruturas escolares são inadequadas, a escolha das escolas que se tornariam de tempo integral baseou-se em critério de conveniência administrativa, sem base pedagógica, dando a visão de improviso por parte dos professores, a descontinuidade das diretrizes desmobiliza e desestimula os professores e faltam condições materiais e não-materiais de trabalho em geral, como por exemplo a falta de articulação entre as ETIs e a carência de formação continuada. Resultado disso é que muitos PPPs demonstram uma incompreensão de alguns pontos da PPPa, como é o caso das atividades específicas, e a demanda dos professores por formação é em grande parte dominada por temas e competências pragmáticas. Ademais os próprios avanços da PPPa, reconhecidos pelos documentos e professores, são ainda insuficientes em virtude da quantidade de demandas do trabalho docente na ETI.

Mas a aproximação do objeto pelos PPPs e pelas concepções dos professores apontaram também outros elementos importantes da ETI em vigor na RMEG: a maior proximidade e influência na comunidade; o maior vínculo dos professores com a escola e com os alunos e suas famílias, uma vez que a quantidade de turmas por professor ser menor do que quando ele trabalha em duas ou mais escolas; a organização do coletivo único em tempo integral que estreita as relações entre os trabalhadores, inclusive para exercitar a gestão democrática, além, claro, de conseguirem discutir diariamente questões sobre comportamento e aprendizado dos alunos e das turmas; maior tempo dedicado às questões pedagógicas possibilitando novas abordagens metodológicas; o

acolhimento das crianças por parte da escola (com atendimento em alimentação, comportamento, hábitos, valores, etc.) nas condições sociais objetivas de hoje ocorre concomitantemente com o ensino dos conhecimentos, haja vista ser impossível desprezar essas necessidades imediatas das crianças, pois elas, inclusive, influenciam o aprendizado.

Todos esses elementos apontados pelos professores em relação a limites e avanços carecem de um maior aprofundamento para identificação de sua real dimensão e pertinência na construção de uma escola de tempo integral de resistência e de qualidade, e devem ser objeto de estudos posteriores.

Não se pode transformar as elaborações categoriais da escola do acolhimento e escola do conhecimento em carimbos, que vão classificar objetivamente as escolas e os projetos. Como analisa Gramsci (1984), os aparelhos privados de hegemonia, dentre os quais a escola é central, como um aparelho que educa positivamente o consenso, constituem-se em espaços de disputa de visão de mundo e, portanto, de organização da cultura, de construção de uma nova hegemonia. Assim ao mesmo tempo que a escola de tempo integral de resistência preza pelo conhecimento, não deve desprezar o acolhimento. Nos PPPs fica clara essa questão pois há sempre a menção da importância da escola para as necessidades imediatas das famílias e das crianças.

Independente da concepção de educação integral e da organização curricular da ETI, a formação (em especial, a continuada) é categoria essencial para a passagem do projeto à realidade. Enquanto formulação categórica a partir da leitura dos dados, a formação é teoria, princípio, demanda e necessidade da educação escolar integral, integrada e de tempo integral.

Nesse sentido é que os produtos educacionais desta pesquisa buscaram atuar no âmbito da formação continuada dos professores. No curso de formação ofertado, mesmo não endereçando as questões pragmáticas demandadas pela maioria dos professores nas entrevistas, o interesse, participação e envolvimento com o aprofundamento teórico sobre a história e os conceitos do universo da educação integral hegemônica e de resistência foram muito satisfatórios. Esse envolvimento reforça o fato do professor ser um intelectual orgânico que não só deseja mas precisa da elaboração teórica para desenvolver

sua atividade de ensino. Sua demanda por questões pragmáticas não pode ser julgada por qualquer pesquisa ou pesquisador e não precisa e não pode ser dicotomizada, segregada, contraposta a sua necessidade de aprofundamento teórico. Pelo contrário, nos ancorando no conceito de práxis discutido nesse trabalho (KOSIK, 1976; GRAMSCI, 1978; GAMBOA, 2012), é preciso entender que a atividade docente é composta de momentos de racionalização de uma prática e de desenvolvimento teórico sobre essa realidade prática, caracterizando-se como uma atividade ontocriativa, ativa, que se renova continuamente, em que a teoria é realista, a prática é necessária, e ambas são racionais.

Na elaboração da plataforma digital de curso de formação de professores integrais todas essas demandas dos professores, constatações da pesquisa e elaborações conceituais foram sintetizadas em perguntas geradoras, em atividades de trocas de experiências entre os docentes e as escolas que estes representam, em artigos e textos que embasam o aprofundamento conceitual demandado, em espaços de elaboração e avaliação de propostas didáticas para as atividades específicas e na construção coletiva de uma carta-manifesto dos cursistas expondo para a SMEE, a prefeitura e à sociedade os elementos essenciais para o funcionamento de uma ETI de qualidade na RMEG.

Planejar, executar e avaliar atividades específicas em conjunto com os coletivos das escolas de tempo integral da RMEG em seus horários de planejamento (diário e mensal) seria um projeto de pesquisa e formação fundamental no atendimento das demandas de um projeto de educação integral em tempo integral de resistência levantadas nessa pesquisa. Tanto pelos elementos teórico-qualitativos no âmbito da didática e do currículo que poderiam emergir no processo de satisfação dessa necessidade, quanto pelo processo formativo que o desenvolvimento de tal pesquisa desencadearia para a RMEG.

Na presente pesquisa a compreensão do nexos dialético entre quantidade-qualidade e necessidade-liberdade mostrou-se central, tendo em vista a polêmica instaurada e reafirmada nos momentos empíricos de investigação entre escola que busca atender uma necessidade social imediata, de assistência, cuidado, alimentação, segurança, e escola que busca a qualidade em sua função primordial de ensino, socialização do conhecimento, formação de

valores. No raciocínio aqui em apresentação essa polêmica é aparente, ou seja, tem fundamento real, mas não desvela o movimento da realidade. A essência demonstra que a assistência (quantidade/necessidade) deve ser base para o ensino (qualidade/liberdade).

Dadas as considerações até aqui podemos afirmar que o primeiro pressuposto se confirmou na elaboração da pesquisa. De fato, o currículo integrado é um conceito que, se compreendido e apropriado pelos sujeitos que constroem a escola, determina a organização do trabalho pedagógico, coloca a formação omnilateral como princípio pedagógico e configura-se como conceito central de um projeto de educação integral de resistência. Sua concretização tem como obstáculo o projeto hegemônico de educação em tempo integral vigente que tem a precarização das estruturas escolares e o esvaziamento do ensino em favor da formação de competências como princípio natural e necessário. Suas possibilidades de tornar-se realidade e construir nova hegemonia passam, é verdade, pela mobilização e conscientização política e técnica, especialmente pela via da formação inicial e continuada, mas também pela transformação nos processos de produção do saber, superando a cientificidade moderna, e pelo rompimento com a divisão social do trabalho em sua forma atual.

De acordo com a discussão feita anteriormente com base em Follari (2010), Tonet (2013), Frigotto (2010) e Mueller, Bianchetti e Jantsch (2010) a interdisciplinaridade, que em geral aparece como solução da cientificidade moderna para a fragmentação do conhecimento, não pode ser encarada do ponto de vista meramente metodológico ou gnosiológico. Assim ela deve ser compreendida como uma possibilidade contingencial que contribui em algumas disciplinas e conteúdos com o ensino integrado e integral, sem perder de vista a necessária especialização das disciplinas. A ação contra-hegemônica que visa combater a fragmentação do conhecimento na atual sociedade deve ter como base o trabalho coletivo e como ação um ensino que permita a apropriação e compreensão desta sociedade como uma totalidade, indo até sua raiz mais profunda e entendendo a origem, a natureza e a função social do saber.

O segundo pressuposto não se sustentou porque sua premissa, de que há uma dimensão maior da cultura corporal nos projetos de educação em tempo

integral, foi negada nas fontes analisadas. Não há dimensão quantitativa ampliada da cultura corporal nas ETI da RMEG analisadas, nem essa indicação é verdadeira nas pesquisas relativas à educação integral dos programas de pós-graduação situados em Goiânia. Entretanto, a pesquisa identificou que existe uma maior demanda pela cultura corporal por parte dos professores em função da sua compreensão como fruição/lazer/descompromisso. Confirmou ainda que, no âmbito da concepção, a Proposta Político-Pedagógica da RMEG (PPPA) entende a cultura corporal como um conhecimento importante, sério, que compõe a formação integral da criança.

A realidade da questão da educação integral e da escola de tempo integral assume nesse momento histórico essa dualidade delicada entre a educação compensatória, filantrópica como anuncia Cavaliere (2014), e a educação ampliada/integral/politécnica. Em virtude de a hegemonia dos projetos estarem no âmbito da educação compensatória, parece um contrassenso defender a educação integral enquanto bandeira dos profissionais da educação que buscam uma formação omnilateral.

No entanto, as reflexões dos autores, sejam os liberais ou marxistas, apontaram que a formação integral/omnilateral se constitui na superação das dualidades/unilateralidades. Talvez essa dualidade da questão da educação integral possa ser também superada com a incorporação das questões assistenciais ao projeto de educação integral politécnica. Maciel *et al* (2017) indicaram que essa é uma possibilidade real, considerando que as necessidades assistenciais das famílias trabalhadoras são uma necessidade objetiva.

Tal possibilidade só tem lastro para tornar-se real, no entanto, se houver mobilização social. Mobilização social esta que ocorrerá se a escola de educação integral em tempo integral “evoluir de uma necessidade para uma escolha, de modo que, um dia, os pais não precisem do horário integral para seus filhos, mas que o desejem” (MACHADO, 2002, p. 227, *apud* SANTOS, 2009, p. 100).

Ao falar sobre a escola do trabalho e a formação humana em Marx, Antunes (2016, p. 156) arremata que:

só é possível que se ponha conscientemente em curso um *projeto revolucionário de formação escolar* se este projeto se erigir dialeticamente a partir do próprio *processo de formação humana dos seres humanos* que confronte o trabalho alienado em todas as suas manifestações e desdobramentos, tanto objetivos quanto subjetivos. Esta articulação entre formação e transformação, entretanto, de maneira nenhuma pressupõem *absolutamente* um processo revolucionário já efetivado e uma sociedade emancipada já constituída; assim fosse, Marx nada teria escrito (ANTUNES, 2016, p. 156).

Ou seja, as melhores condições de trabalho com uma estrutura adequada, tempo de estudo e planejamento e professor em tempo integral, são uma necessidade na escola de tempo integral de resistência, mas não são suficientes para a efetivação da educação integral/omnilateral, porque as condições concretas para isso exigem outras determinações, envolvendo a produção do conhecimento e as formas das relações sociais na sociedade.

Isso posto, a busca por articular formação e transformação passa pela defesa de projetos que busquem abarcar a maior parte das lacunas da vida dos trabalhadores, confrontando o maior número de manifestações e desdobramentos do trabalho alienado possíveis, não fazendo sentido deixar a educação integral em tempo integral de resistência para depois da resolução de todos os problemas da educação regular.

Nesse contexto é preciso negar veementemente a ascensão de escolas e colégios cívico-militares, infladas ultimamente por governos estaduais e pelo atual governo federal, como solução para os problemas escolares. Esse projeto cívico-militar de escolas não atende as necessidades imediatas nem formativas das crianças, nem oferece as condições materiais e não-materiais para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade. É um modelo que não garante acesso universal e gratuito, tecnicista, sem gestão democrática, excludente, que tem uma visão restrita de cultura corporal e busca disciplinar alunos para a conformação social.

A educação integral em tempo integral na perspectiva da formação omnilateral se contrapõe em todos os aspectos a esse modelo cívico-militar respondendo às necessidades educativas e imediatas das crianças e das famílias, e apontando para uma formação que troque o assentimento e a conformação pelo exercício da liberdade ontocriativa.

Tal liberdade ontocriativa se dará tendo o trabalho como princípio educativo, ou seja: superando o ensino ilustrativo da educação tradicional ao combinar educação e trabalho; oferecendo aos estudantes a possibilidade de compreender os fundamentos científicos e a configuração dos processos de produção; destacando o trabalho como elemento ético-político em que todos devem contribuir com as necessidades sociais coletivas; e ressaltando um ensino que propicie aos alunos não a simples assimilação da cultura humana como ela se encontra, mas sua apropriação produtiva, realizando trabalho em seu sentido ontológico de relação/transformação com o mundo natural e humano (cultural) para satisfazer suas necessidades e, logo, produzir a própria existência e novos elementos culturais.

Conforme elaboramos ao longo deste trabalho as condições objetivas para que isto aconteça estão dadas e este trabalho buscou “conhece-las” para saber “utilizá-las”, haja vista querermos utilizá-las nesse sentido. Assim, o elemento teleológico evidente neste trabalho almejou a construção de um projeto histórico que nos aponte para uma sociedade dos trabalhadores livremente associados, sem desigualdades educativas e sociais.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. UFF, 2004.

ALVES, R. P. S. *Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins*. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2013.

ALVES, V. B. *Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2013.

ANTUNES, C. S. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2016.

BARRA, V. M. L. (Coord.) et al. *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral nas escolas públicas de Goiás: um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás*. Vol. 1. Goiânia, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.083/2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: < http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx> Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação*. Portaria nº 1.444 de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas, versão II, 2018*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>> Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> . Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. *Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em [28/03/2019](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 28 mai. 2019.

CAMPOS, R. F; SHIROMA, E. O. *O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas*. R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CAVALIERE, A. M. *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?* Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out-dez 2014.

CAVALIERE, A. M. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Revista Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M; COELHO, L. M. C. C. *Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

COELHO, L. M. C. C. *História (s) da educação integral*. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTO, J. C. D. *Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas e alternâncias de poder*. 421 f. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Comunicação, Educação e Humanidades. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

CRUVINEL, B. P. *O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho*. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU, 2016.

DEWEY, J. D. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company, 1930.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, 1938.

DEWEY, J. *The School and Society*. Chicago, Illinois, EUA: The University of Chicago Press, 1915.

DIAS, J. F. *Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2015.

DOS ANJOS, R. E; DUARTE, N. *A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos*. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

EVANGELISTA, O. *Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais*. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M. V. R., LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. *Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira*. Trabalho Necessário, ano 10, n.º 15, 2012.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. *Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global*. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.º 20, junho 2006.

FOLLARI, R. A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9ª ed. Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. R. O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, 11ª ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2011.

FREITAS, L. G. Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Brasil: um estudo a partir da “década da educação”. In: BRZEZINSKI, I.; FREITAS, L. G. *Políticas Educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão*. Editora UEG: Anápolis, 2016.

FREITAS, M. C. Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na experiência de Goiás. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 21-56.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M; Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola 1*. Goiânia, 2018a.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola 2*. Goiânia, 2018b.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola 3*. Goiânia, 2018c.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola 4*. Goiânia, 2018d.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola 5*. Goiânia, 2018e.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* / Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Goiânia (GO), 2016. 132 p.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editoria Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HONORATO, V. M. C. *Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2015.

JESUS, A. C. *O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2014.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. *Lógica Formal Lógica Dialética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, M. M. *Educação Escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral*. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Escola de tempo integral: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem?* In: BARRA, V. M. L. (org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014

LIMONTA, S. V. *Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos*. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, mai./ago. 2014.

MACIEL, A. C; JACOMELI, M. R. M; BRASILEIRO, T. S. A. *Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr.-jun. 2017.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. – (Coleção educação em debate).

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciani Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. *Textos Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MELO, F. C; OLIVEIRA, M. B. P.; VERÍSSIMO, M. T. C. *Quais são as vozes do currículo oculto?* Evidência, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENDONÇA, F. M. *Cultura Corporal e Escola de Tempo Integral: sentidos, projetos e possibilidades*. 2016. 108 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

MENEZES, J. S. S. *Educação em tempo integral: direito e financiamento*. Educar em revista, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 137–152, jul./set. 2012.

MILHOMEM, S. R. *Ciclos de Escolarização: relação entre formação e prática docente dos professores de Educação Física*. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

MOLL, J. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: Mec, Secad, 2010.

MUELLER, R. R; BIANCHETTI, L; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e da educação. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9ª ed. Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ, 2010.

NEVES, L. M. W. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. Trabalho encomendado para apresentação na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Goiânia-GO, 29/09 a 02/10 de 2013.

NÓBREGA, S. A.; SILVA, M. A. Programa Mais Educação: ampliando quantidades, garantindo qualidade? In. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Anais políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação. Recife: UFPE, 2013. p. 20–37.

NUNES, G. A. N. *Escola de tempo integral: Os sentidos e significados atribuídos pela criança*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2013.

PAIVA, N. S. *A escola de tempo integral na perspectiva da criança*. 159 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-GO, 2017.

PEREIRA, B. A. F. *A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa*. 696 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). UFG, 2017.

PÓVOA, M. F. R. A concepção dos professores de ciências sobre a escola de tempo integral na região metropolitana de Goiânia. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). UFG, 2013.

RABELO, J; SEGUNDO, M. D. M; JIMENEZ, S. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J; SEGUNDO, M. D. M; JIMENEZ, S (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, M. L. S. *Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”* 158 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-GO, 2012.

REIS, A. P. et al (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Revista em Aberto, Brasília, v. 22, n.80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, R. R. *Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral*. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed. – Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, A. P; ZANLORENSE, M. J. *O ideário liberal nas reformas educacionais brasileira entre 1920 e 1940*. Revista LABOR nº 11, v.1, 2014 ISSN: 19835000.

SANTOS, S. V. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, D. I. C. *Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2015.

SILVA, F. C. *O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral*. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2017.

SILVA, F. O. *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2010)*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2011.

SILVA, G. A. *A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?* 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFG, 2017.

SILVA, H. L. F. *Contribuição à crítica da economia do corpo no trabalho*. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2017.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SILVA, K. C. P. C; ROSA, S. *A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

SILVA, N. R. F. *Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-GO, 2011.

SNYDERS, G. *Escola, Classes e Luta de Classes*. São Paulo, Centauro, 2005.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. 3ª reimpr. Da 2. ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, A. *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Observatório do Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

TONET, I. *Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana*. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VALADARES, F. R. *A implantação e implementação das escolas municipais de tempo integral na cidade de Goiânia*. In: BARRA, V. M. L. (org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

VALE, A. M. V; SANTOS, I. S. F; PRESTES, R. I. *Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

VICENTE, M. A. F. *Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 145 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. In: Psikhologia Razvitia Rebionka (2004) – *Revista Virtual de Gestão de*

Iniciativas Sociais, jun. de 2008. Tradução Zoia Prestes. Disponível em:
<<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO) DA ESCOLA

Sou Fernando, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPPGEB-CEPAE), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) e esta entrevista faz parte do estudo que tem como título Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia cujo objetivo é identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de escolas de tempo integral (ETI) tendo como base empírica escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique à vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

Eixo 1 – Características da Organização do Trabalho Pedagógico

Como você enxerga as características da organização do trabalho pedagógico na ETI? Quais as particularidades dessa organização na realidade dessa escola?

Eixo 2 – Referencial Teórico

O que é a ETI?

Quais referenciais (autores, livros didáticos, revistas, etc) você se utiliza para compreender a ETI?

A bibliografia indica uma diversidade de termos no que se refere a esse universo da educação integral. Você saberia diferenciar esses termos? (Jornada escolar ampliada, educação integral, ensino integrado, escola de tempo integral, formação omnilateral e politécnica)

Qual a sua compreensão de currículo integrado?

Eixo 3 – Cultura Corporal na ETI

Como você vê a dimensão dos conteúdos da Educação Física na ETI?

Eixo 4 – Desafios e Possibilidades da ETI

Como você vê a trajetória de implementação da ETI na RMEG?

Quais os desafios/dificuldades você apontaria nessa ETI?

Quais possibilidades/avanços essa ETI apresenta?

Eixo 5 – Construção de ação educacional

Que conteúdos, temas, discussões seriam interessantes de serem ofertados em um curso de formação em relação ao currículo integrado na ETI?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CICLO DA ESCOLA

Sou Fernando, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPPGEB-CEPAE), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) e esta entrevista faz parte do estudo que tem como título Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia cujo objetivo é identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de escolas de tempo integral (ETI) tendo como base empírica escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique à vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

Eixo 1 – Características da Organização do Trabalho Pedagógico

Como você enxerga as características da organização do trabalho pedagógico na ETI? Como as particularidades dessa organização influenciam seu trabalho docente?

Eixo 2 – Referencial Teórico

O que é a ETI?

Quais referenciais (autores, livros didáticos, revistas, etc) você se utiliza para compreender a ETI?

A bibliografia indica uma diversidade de termos no que se refere a esse universo da educação integral. Você saberia diferenciar esses termos? (Jornada

escolar ampliada, educação integral, ensino integrado, escola de tempo integral, formação omnilateral e politécnica)

Qual a sua compreensão de currículo integrado? Como você o desenvolve em seu trabalho docente?

Eixo 3 – Cultura Corporal na ETI

Como você vê a dimensão dos conteúdos da Educação Física na ETI?

Eixo 4 – Desafios e Possibilidades da ETI

Como você vê a trajetória de implementação da ETI na RMEG?

Quais os desafios/dificuldades você apontaria nessa ETI?

Quais possibilidades/avanços essa ETI apresenta?

Eixo 5 – Construção de ação educacional

Que conteúdos, temas, discussões seriam interessantes de serem ofertados em um curso de formação em relação ao currículo integrado na ETI?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

Sou Fernando, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPPGEB-CEPAE), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG) e esta entrevista faz parte do estudo que tem como título Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia cujo objetivo é identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de escolas de tempo integral (ETI) tendo como base empírica escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique à vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

Eixo 1 – Características da Organização do Trabalho Pedagógico

Como você enxerga as características da organização do trabalho pedagógico na ETI? Como as particularidades dessa organização influenciam seu trabalho docente?

Eixo 2 – Referencial Teórico

O que é a ETI?

Quais referenciais (autores, livros didáticos, revistas, etc) você se utiliza para compreender a ETI?

A bibliografia indica uma diversidade de termos no que se refere a esse universo da educação integral. Você saberia diferenciar esses termos? (Jornada

escolar ampliada, educação integral, ensino integrado, escola de tempo integral, formação omnilateral e politécnica)

Qual a sua compreensão de currículo integrado? Como você o desenvolve em seu trabalho docente?

Eixo 3 – Cultura Corporal na ETI

Como você vê a dimensão dos conteúdos da Educação Física na ETI?

Existe alguma diferença do trabalho da Educação Física na ETI?

Eixo 4 – Desafios e Possibilidades da ETI

Como você vê a trajetória de implementação da ETI na RMEG?

Quais os desafios/dificuldades você apontaria nessa ETI?

Quais possibilidades/avanços essa ETI apresenta?

Eixo 5 – Construção de ação educacional

Que conteúdos, temas, discussões seriam interessantes de serem ofertados em um curso de formação em relação ao currículo integrado e a cultura corporal na ETI?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia**”, sob a responsabilidade do pesquisador Fernando Medeiros Mendonça.

Nesta pesquisa nós buscamos identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de escolas de tempo integral tendo como base empírica escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Na sua participação você será um dos sujeitos da pesquisa. Você será entrevistado e a entrevista será gravada e, após a transcrição e análise dos dados da pesquisa, esta será apagada. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

No que se refere aos riscos desta pesquisa destaca-se que todo material registrado durante a investigação será utilizado para fins estritamente científicos e será destruído ao final de mesma. O pesquisador se compromete em preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, sendo que em nenhum momento estes serão identificados mesmo nas publicações dos resultados da pesquisa. Desta forma, a participação na presente pesquisa apresenta risco mínimo de identificação do sujeito, sendo que serão tomados todos os cuidados como apagar as gravações para que de maneira nenhuma, os sujeitos da pesquisa possam ser identificados. É importante destacar que, a qualquer momento da pesquisa, os participantes podem, eventualmente, sentir algum tipo de desconforto físico ou emocional, algum tipo de constrangimento, ou mesmo intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc. Nesse caso, os mesmos poderão se retirar a qualquer momento da mesma sem que seja acarretado qualquer tipo de problema.

A pesquisa se desenvolverá enquanto um processo de formação continuada, oferecendo aos participantes acesso a informações, discussões e experiências atuais relativas ao tema da escola de tempo integral. O produto da pesquisa será a oferta de curso de formação e ainda a disponibilização pública de material didático.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernando Medeiros Mendonça pelo telefone: (62) 99989-1472 e e-mail: fernandomedeiros@ufg.br ou nos procurar no endereço do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia: Av. Esperança s/n, Campus Universitário, Goiânia-GO, CEP: 74690-900. Poderá também

entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres-Humanos na Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62)3521-1215.

Atenciosamente,

Fernando Medeiros Mendonça

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa **“Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Fernando Medeiros Mendonça sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a participação me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade e que tenho a possibilidade de não responder as perguntas que me causarem constrangimento. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APENDICE E - TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia – GO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia**”, coordenado pelo pesquisador Fernando Medeiros Mendonça, desenvolvido sob orientação da professora Dr^a Anegleyce Teodoro Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB – CEPAE/UFG.

A SME-GO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de abril a julho de 2018.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, ____ de _____ de 2018.

Assinatura e Carimbo do responsável

APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da resolução CNS nº. 466/12 e, suas complementares como pesquisador responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado: **“Currículo Integrado e Cultura Corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia”**.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para fins previstos no protocolo da pesquisa assim referido e, ainda a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante igual consideração de todos os interessados.

Goiânia, ____/____/2018.

Fernando Medeiros Mendonça

(Mestrando)

Anegleyce Teodoro Rodrigues

(Orientadora)

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO FINAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo integrado e cultura corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia

Pesquisador: Fernando Medeiros Mendonça

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83516418.0.0000.5083

Instituição Proponente: CEPAE / UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.677.522

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Currículo integrado e cultura corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia. Pesquisador Responsável: Fernando Medeiros Mendonça

O projeto de pesquisa, Currículo integrado e cultura corporal: possibilidades e desafios em escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia, liderado por Fernando Medeiros Mendonça, tem como objetivo compreender quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de uma escola de tempo integral tendo como base empírica 1 escola de referência de cada Regional da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e tem como fundamento científico a concepção crítico-dialética de ciência. O estudo terá como base a compreensão de forma histórica de escola dada pela pedagogia histórico-crítica. Inicialmente será feita uma revisão bibliográfica atual relativa ao currículo integrado e a cultura corporal no contexto de escolas de tempo integral no de banco de teses da CAPES e bibliotecas digitais das universidades. Em seguida será feita a análise das orientações e diretrizes municipais e federais, bem como a análise dos atuais documentos das políticas públicas relacionadas a educação integral que interferem no universo da pesquisa. Ademais, em contato com as escolas-campo, após aprovação do CEP, será feita análise dos documentos escolares, fundamentalmente o projeto políticopedagógico, e a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes do campo, que compreenderão a direção e

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



coordenação pedagógica da escola, um professor de Educação Física e um outro professor referência da escola. Ainda no levantamento de informações será realizado um grupo focal com todos os professores presentes de cada escola com o intuito de identificar as demandas e concepções dos sujeitos para fundamentar a produção de material didático e planejamento de curso de aperfeiçoamento. Por fim será feita a proposta aos professores e à secretaria municipal de educação de realização de um curso de aperfeiçoamento, que será filmado, caso haja autorização dos presentes, com disponibilização de material didático e realização de avaliação do curso ao final.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta pesquisa se propõe a identificar e analisar quais os fundamentos, o sentido e as possibilidades de um currículo integrado dentro do contexto de escolas de tempo integral tendo como base empírica escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Objetivo Secundário:

- Identificar as características da organização do trabalho pedagógico de escolas de tempo integral da RMEG;
- Analisar a produção científica atual em relação ao currículo de escolas de tempo integral em bancos de teses da CAPES e bibliotecas digitais universitárias;
- Analisar a relevância e a história da educação física/cultura corporal na escola de tempo integral;
- Analisar os desafios, as contradições e possibilidades de superação a partir das dificuldades encontradas na literatura, na legislação e nas escolas investigadas;
- Elaborar material didático e ministrar um curso de formação continuada de professores sobre o currículo integrado e cultura corporal na ETIs da RMEG.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Destaca-se que todo material registrado durante a investigação será utilizado para fins estritamente científicos e será destruído ao final de mesma. Os pesquisadores se comprometem em preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, sendo que em nenhum momento estes serão identificados mesmo nas publicações dos resultados da pesquisa. Desta forma, a participação na presente pesquisa apresenta risco mínimo de identificação do sujeito, sendo que serão tomados todos os cuidados como apagar as gravações para que de maneira nenhuma, os sujeitos da pesquisa possam ser identificados. É importante destacar que, a qualquer momento da pesquisa, os participantes

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



podem, eventualmente, sentir algum tipo de desconforto físico ou emocional, algum tipo de constrangimento, ou mesmo intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc. Nesse caso, os mesmos poderão se retirar a qualquer momento da mesma sem que seja acarretado qualquer tipo de problema.

Benefícios:

A pesquisa se desenvolverá enquanto um processo de formação continuada, oferecendo aos participantes acesso a informações, discussões e experiências atuais relativas ao tema da escola de tempo integral. O produto da pesquisa será a oferta de curso de formação e ainda a disponibilização pública de material didático.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com financiamento próprio, a pesquisa será realizada com 20 participantes, sendo: 10 diretores e coordenadores, 5 professores pedagogos/generalistas e 5 professores de Educação Física. O cronograma informa que a coleta de dados se dará entre 23/05 a 30/06/2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na versão anterior foram verificadas as seguintes pendências:

1. Termo de Compromisso: apresentar o documento devidamente assinado pelo orientador e líder da pesquisa.
2. Anexar a este protocolo de pesquisa os Termos de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e das 5 escolas participantes da pesquisa.
3. TCLE (seguir o modelo disponibilizado pelo CEP/UFG):
 - substituir o termo "sujeito" por "participante da pesquisa";
 - informar no início do documento que o participante integrará a pesquisa como voluntário;
 - informar a área de atuação do pesquisador;
 - disponibilizar ao participante a opção de ligação a cobrar, para o pesquisador;
 - informar ao participante sobre o local e tempo estimado para a aplicação da entrevista;
 - disponibilizar um box para o participante assinalar sua concordância sobre a gravação da entrevista por dispositivo de gravação em áudio, exemplo:
() Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
() Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
 - informar ao participante sobre seu o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;
 - excluir do texto a frase "Estou ciente de que a participação me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis";

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

- informar ao participante que os dados serão armazenados, no mínimo, por 5 anos; informar onde e com quem os dados serão guardados.

4. Atualizar o cronograma da coleta de dados;

Para esta nova versão foram inseridos os seguintes documentos:

1. Informações básicas do projeto;
2. Relação das pendências atendidas enviadas por meio de "carta";
3. Parecer consubstanciado;
4. Termos de Anuência das Escolas participantes: Escola de Tempo Integral Jardim Novo Mundo; Escola de Tempo Integral Targino de Aguiar; Escola de Tempo Integral Alonso Dias Pinheiro; Escola Municipal de Tempo Integral Frei Demétrio Zanqueta; Escola Municipal de Tempo Integral Moisés Santana;
5. Termo de Compromisso: o documento está devidamente assinado pela equipe da pesquisa;
6. Projeto de pesquisa;
7. Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia: o documento vem assinado pela Diretoria Pedagógica;
8. TCLE corrigido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Analizados todos os documentos verificou-se que o pesquisador atendeu todas as pendências listadas na primeira versão. Após a análise, este Comitê considerou este protocolo de pesquisa **Aprovado**.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo **APROVADO**, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.677.522

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1073393.pdf	19/04/2018 22:03:42		Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.docx	19/04/2018 22:03:04	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2576025.pdf	19/04/2018 21:53:53	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Outros	Termos_Anuencia_Escolas.pdf	19/04/2018 21:45:31	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Assinado.pdf	09/04/2018 09:05:55	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_corrigidocronograma.docx	03/04/2018 21:43:13	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_SMEGYN.pdf	03/04/2018 21:32:46	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.docx	03/04/2018 21:13:31	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_fernando.pdf	19/02/2018 11:26:20	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Outros	Questionario.docx	15/02/2018 11:32:26	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito
Outros	Roteiros_de_Entrevistas.docx	15/02/2018 11:31:28	Fernando Medeiros Mendonça	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 26 de Maio de 2018

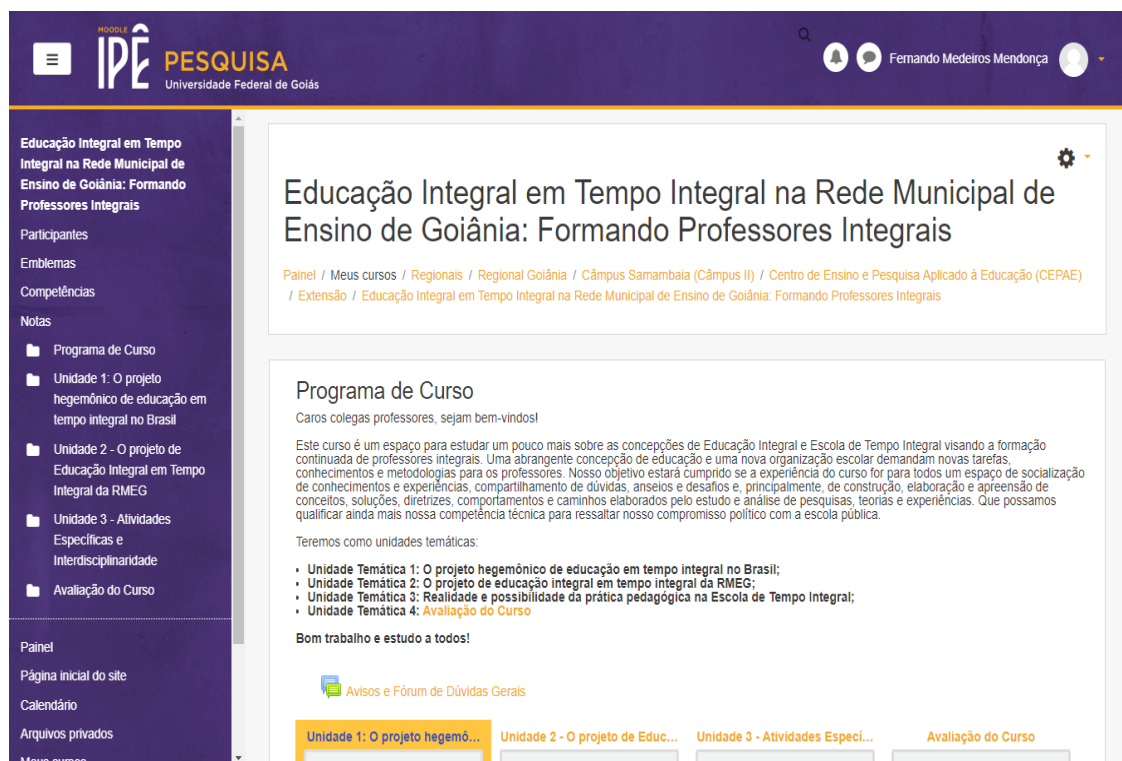
Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 05 de 05

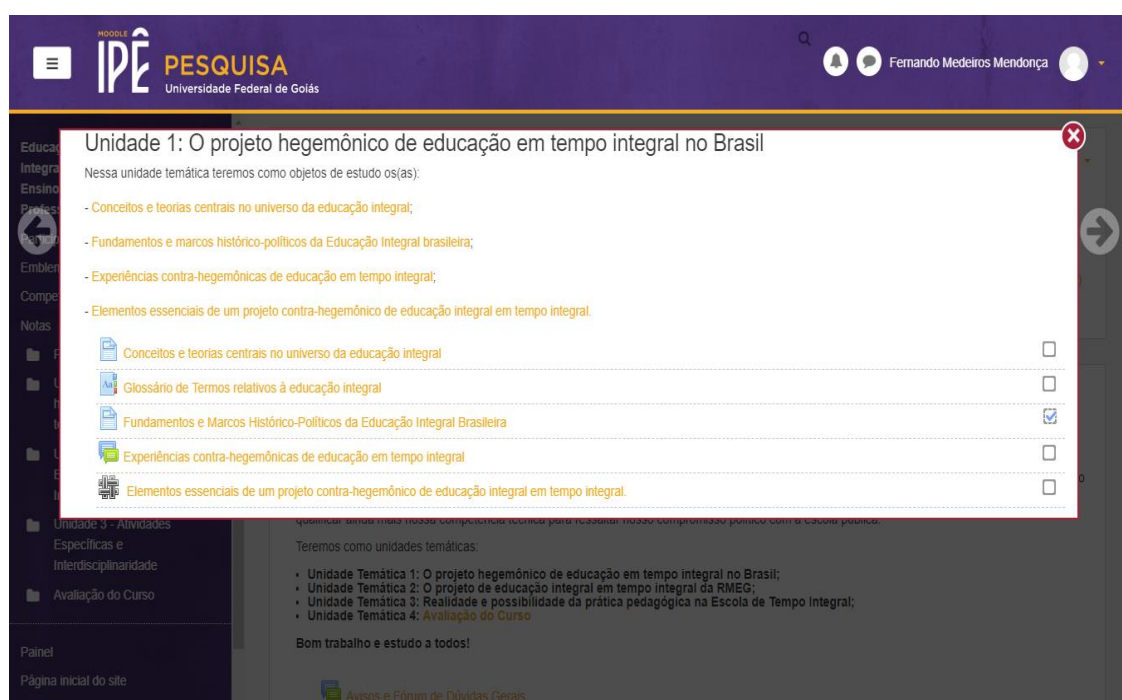
ANEXO 2 – IMAGENS ILUSTRATIVAS DA PLATAFORMA DIGITAL

Figura 1 - Página Inicial da Plataforma Digital



Fonte: Página do curso no Moodle

Figura 2 - Conteúdos da Unidade 1



Fonte: Página do curso no Moodle

Figura 3 - Conteúdos da Unidade 2

Unidade 2 - O projeto de Educação Integral em Tempo Integral da RMEG

Nessa unidade temática teremos como objetos de estudo os(as):

- Educação Escolar em Tempo Integral - A Proposta Político-Pedagógica da RMEG;
- Realidade e Possibilidade: identificando as condições das escolas e do trabalho docente;

Atividades:

- Educação Escolar em Tempo Integral - A Proposta Político-Pedagógica da RMEG
- Realidade e Possibilidade: identificando as condições das escolas e do trabalho docente

Programa de Curso

Caros colegas professores, sejam bem-vindos!

Este curso é um espaço para estudar um pouco mais sobre as concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral visando a formação continuada de professores integrais. Uma abrangente concepção de educação e uma nova organização escolar demandam novas tarefas, conhecimentos e metodologias para os professores. Nosso objetivo estará cumprido se a experiência do curso for para todos um espaço de socialização de conhecimentos e experiências, compartilhamento de dúvidas, anseios e desafios e, principalmente, de construção, elaboração e apreensão de conceitos, soluções, diretrizes, comportamentos e caminhos elaborados pelo estudo e análise de pesquisas, teorias e experiências. Que possamos qualificar ainda mais nossa competência técnica para ressaltar nosso compromisso político com a escola pública.

Teremos como unidades temáticas:

- Unidade Temática 1: O projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil;
- Unidade Temática 2: O projeto de educação integral em tempo integral da RMEG;
- Unidade Temática 3: Realidade e possibilidade da prática pedagógica na Escola de Tempo Integral;
- Unidade Temática 4: Avaliação do Curso

Bom trabalho e estudo a todos!

Avisos e Fórum de Dúvidas Gerais

Unidade 1: O projeto hegemô... Unidade 2 - O projeto de Educ... Unidade 3 - Atividades Especi... Avaliação do Curso

Fonte: Página do curso no Moodle

Figura 4 - Conteúdos da Unidade 3

Unidade 3 - Atividades Específicas e Interdisciplinaridade

Nessa unidade temática teremos como objetos de estudo os(as):

- Interdisciplinaridade: conceitos, contradições e reflexões;
- Atividades Específicas: experiências e possibilidades;

Atividades:

- Interdisciplinaridade: conceitos, contradições e reflexões
- Atividades Específicas: experiências e possibilidades

Programa de Curso

Caros colegas professores, sejam bem-vindos!

Este curso é um espaço para estudar um pouco mais sobre as concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral visando a formação continuada de professores integrais. Uma abrangente concepção de educação e uma nova organização escolar demandam novas tarefas, conhecimentos e metodologias para os professores. Nosso objetivo estará cumprido se a experiência do curso for para todos um espaço de socialização de conhecimentos e experiências, compartilhamento de dúvidas, anseios e desafios e, principalmente, de construção, elaboração e apreensão de conceitos, soluções, diretrizes, comportamentos e caminhos elaborados pelo estudo e análise de pesquisas, teorias e experiências. Que possamos qualificar ainda mais nossa competência técnica para ressaltar nosso compromisso político com a escola pública.

Teremos como unidades temáticas:

- Unidade Temática 1: O projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil;
- Unidade Temática 2: O projeto de educação integral em tempo integral da RMEG;
- Unidade Temática 3: Realidade e possibilidade da prática pedagógica na Escola de Tempo Integral;
- Unidade Temática 4: Avaliação do Curso

Bom trabalho e estudo a todos!

Avisos e Fórum de Dúvidas Gerais

Unidade 1: O projeto hegemô... Unidade 2 - O projeto de Educ... Unidade 3 - Atividades Especi... Avaliação do Curso

Fonte: Página do curso no Moodle

Figura 5 - Conteúdos da Unidade de Avaliação do Curso

Avaliação do Curso

Depois de muito estudo e socialização é chegada a hora de avaliar sua experiência e a proposta desse processo de formação continuada. Use este espaço para dizer aquilo que pode ser melhorado, aquilo que está equivocado, que deve ser alterado, retirado ou acrescido. Contribua para uma melhor experiência e aprendizado dos próximos cursistas!

[Avaliação do Curso](#)

Programa de Curso

Caros colegas professores, sejam bem-vindos!

Este curso é um espaço para estudar um pouco mais sobre as concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral visando a formação continuada de professores integrais. Uma abrangente concepção de educação e uma nova organização escolar demandam novas tarefas, conhecimentos e metodologias para os professores. Nosso objetivo estará cumprido se a experiência do curso for para todos um espaço de socialização de conhecimentos e experiências, compartilhamento de dúvidas, anseios e desafios e, principalmente, de construção, elaboração e apreensão de conceitos, soluções, diretrizes, comportamentos e caminhos elaborados pelo estudo e análise de pesquisas, teorias e experiências. Que possamos qualificar ainda mais nossa competência técnica para ressaltar nosso compromisso político com a escola pública.

Teremos como unidades temáticas:

- Unidade Temática 1: O projeto hegemônico de educação em tempo integral no Brasil;
- Unidade Temática 2: O projeto de educação integral em tempo integral da RMEG;
- Unidade Temática 3: Realidade e possibilidade da prática pedagógica na Escola de Tempo Integral;
- Unidade Temática 4: **Avaliação do Curso**

Bom trabalho e estudo a todos!

[Avisos e Fórum de Dúvidas Gerais](#)

Unidade 1: O projeto hegemô... Unidade 2 - O projeto de Educ... Unidade 3 - Atividades Especi... **Avaliação do Curso**

Fonte: Página do curso no Moodle