

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

DEUZENI GOMES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS  
EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA  
VISTA DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2018

**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:

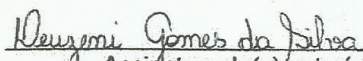
Nome completo do autor: Deuzeni Gomes da Silva

Título do trabalho: Educação Integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás.

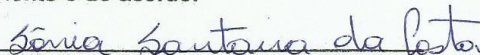
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM**    ☐ **NÃO**<sup>1</sup>

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)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 20 / 07 / 18

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

DEUZENI GOMES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS  
EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA  
VISTA DE GOIÁS**

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:** Práticas escolares e aplicação do conhecimento

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Santana da Costa.

GOIÂNIA

2018

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

SILVA, DEUZENI GOMES DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS  
EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA  
VISTA DE GOIÁS [manuscrito] / DEUZENI GOMES DA SILVA. -  
2018.  
199 f.

Orientador: Prof. Dr. SONIA SANTANA DA COSTA .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro  
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação  
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras, lista de  
tabelas.

1. ENSINO. 2. POLÍTICAS PÚBLICAS. 3. EDUCAÇÃO INTEGRAL. I.  
COSTA, SONIA SANTANA DA, orient. II. Título.

CDU 37



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



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos nove dias do mês de julho de 2018, às 16:00 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 **Educação Integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás** da mestranda **Deuzeni Gomes da Silva**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 038/PPGEEB/2018 de 29 de junho de 2018), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

Indicada para publicação

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

Goiânia, 09 de julho de 2018.

Prof.ª Dra. Sônia Santana da Costa (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro Interno

Prof.ª Dra. Vanessa Gabassa (FE/UFG) – Membro externo

A todos os profissionais da rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás que, assim como eu, vivenciam de perto os problemas que afligem a escola pública.

## **AGRADECIMENTOS**

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

Ao meu esposo Waldhemir Júnior. Agradeço por estar presente em todos os momentos de minha vida e por me proporcionar a experiência do amor verdadeiro. Obrigada pela sua compreensão, escuta e cumplicidade e também por ter dividido comigo as dificuldades, angústias e frustrações, adiando passeios, sonhos e objetivos, tudo para que eu pudesse vencer mais esta etapa. Esta vitória também é sua! Te amo!

A minha afilhada Leidiane pelo carinho. Peço desculpas pelos momentos que não pude me fazer presente ao longo dos meus estudos.

À minha orientadora, Sônia Santana da Costa, por acreditar em mim. Obrigada por sua extrema generosidade em compartilhar o enorme conhecimento que adquiriu ao longo de uma intensa vida acadêmica. Obrigada pela paciência, pela mão amiga, carinho e sensibilidade nos momentos difíceis.

Aos professores do CEPAE pelos ensinamentos e estímulo nas disciplinas ministradas no mestrado.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2016, pelo acolhimento, em especial a minha companheira Lúcia com quem pude compartilhar minhas ansiedades, angústias, alegrias e frustrações. Uma pessoa muito especial que Deus colocou em minha vida para me fortalecer nesta jornada tão intensa.

Ao grupo de profissionais e alunos da escola campo, que sempre me receberam com muito carinho e respeito e, acima de tudo, sempre dispostos a colaborar com a pesquisa.

A todos meus amigos que me deram apoio e torceram por mim, agradeço a vocês o carinho, o incentivo e a compreensão.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação, pela compreensão, paciência e pelo apoio.

Enfim, a cada um que de alguma forma participou desse processo, que esteve presente em minha vida neste período me acompanhando nessa travessia.

## RESUMO

O presente estudo, dentro da linha de pesquisa práticas escolares e aplicação do conhecimento, busca analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação em uma das unidades escolares da rede municipal de ensino. Para análise, direcionamos nossa pesquisa a partir da seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica? Para tanto, buscamos analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais e suas relações com o tempo e espaço escolar, com a proposta pedagógica e com o currículo; investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral; conhecer e apreciar as concepções teóricas apresentadas pelos participantes dos programas e como estes as empregam em sua prática escolar; finalmente, discutir sobre o impacto da proposta de educação integral em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos, mais especificamente em relação à alfabetização e letramento. Para compreender estas discussões optamos por desenvolver a pesquisa tendo como subsídio o método materialista histórico dialético, utilizando como referencial teórico os estudos de Marx e Engels (2007), Pires (1997), Saviani (1996, 1999, 2008), Triviños (1987) e Frigotto (2000). Na metodologia de estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, documental, questionários, entrevistas, observações e registro no diário de campo. Compreendemos a partir desse estudo que os programas se diferenciam quanto a seus objetivos e finalidades, porém ambos carregam em sua essência a ampliação da jornada escolar como forma de melhorar a qualidade da educação. Os documentos legais do Programa Mais Educação nos leva a inferir que havia uma intenção educativa voltada para a ampliação do horizonte formativo dos estudantes, ou seja, sua proposta se aproxima mais da educação integral. Já os princípios norteadores do Programa Novo Mais Educação cuja finalidade é melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática nos faz pensar que as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo levadas em consideração. Constatamos também que, a concepção de educação integral não se apresenta claramente definida tanto nos documentos orientadores dos programas como entre os professores da unidade escolar, remetendo-a como sinônimo de ampliação da jornada escolar. Materializar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes demanda o entendimento por parte de todos sobre esta concepção de educação, assim como a constituição de um currículo que integre todas as dimensões do processo formativo. Neste sentido, construímos e desenvolvemos uma proposta de atividades formativas com os professores da unidade escolar, a fim de promover uma reflexão acerca da temática e contribuir com a construção de uma proposta de educação integral alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação, bem como nos anseios e ideais desta comunidade escolar. Esta pesquisa indica que há que se pensar no processo formativo dos professores, em sua interação com novos saberes, na ressignificação de sua prática pedagógica, que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da escola, ou seja, a formação continuada dos professores sobre esta temática faz-se cada vez mais necessária.

**Palavras-chave:** Ensino. Políticas Públicas. Educação Integral.



## ABSTRACT

The present study, within the research line of school practices and application of knowledge, seeks to analyze the proposal of integral education in progress in Bela Vista de Goiás, through the implementation of Mais Educação and Novo Mais Educação Program in one of the school units of the municipal education network. For analysis, we direct our research from the following question: how the proposal of integral education is materializing in the school units and how the professionals involved understand it in their pedagogical practice? In order to do so, we seek to analyze the conception of integral education expressed in the official documents and their relations with the time and school space, with the pedagogical proposal and with the curriculum; to investigate how the school has built its pedagogical proposal before the presuppositions of an integral education; to know and to appreciate the theoretical conceptions presented by the participants of the programs and how they use them in their school practice; finally, to discuss the impact of the proposal of integral education in relation to the improvement of the students' school performance, specifically in relation to instruction in reading and writing and literacy. In order to understand these discussions, we chose to develop the research based on the dialectical historical materialist method, using as theoretical reference the studies of Marx and Engels (2007), Pires (1997), Saviani (1996, 1999, 2008) and Frigotto (2000). In the methodology of study, we adopted bibliographic research and documentary research. In the field work, we used questionnaires, interviews, observations and recording in the field diary. We understand from this study that the programs differ in their objectives and purposes, but both carry in essence the extension of the school day as a way to improve the quality of education. The legal documents of Mais Educação Program lead us to infer that there was an educational intention aimed at expanding the students' training horizon, that is, their proposal is closer to integral education. Already the guiding principles of Novo Mais Educação Program whose purpose is to improve learning in Portuguese Language and Mathematics makes us think that the real formative dimensions of integral education are not being taken into account. We also note that the conception of integral education is not clearly defined in both the guiding documents of the programs and among the teachers of the school unit, referring to it as synonymous with extending the school day. Materializing the full-time school with perspectives for the integral education of students demands the understanding on the part of all about this conception of education, as well as the constitution of a curriculum that integrates all the dimensions of the formative process. In this sense, we construct and develop a proposal of formative activities with the teachers of the school unit, in order to promote a reflection on the theme and contribute to the construction of a proposal of integral education based on dialogue, reflection, participation and in the yearnings and ideals of this school community. This research indicates that it is necessary to think about the formative process of the teachers, their interaction with new knowledge, the re-signification of their pedagogical practice, which also presupposes a change in the organizational structure of the school, that is, the ongoing formation of teachers on this theme it is becoming increasingly necessary.

**Key-words:** Teaching. Public Policies. Integral Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE    | - Atendimento Educacional Especializado                                                                   |
| ANA    | - Avaliação Nacional da Alfabetização                                                                     |
| ANEB   | - Avaliação Nacional da Educação Básica                                                                   |
| ANPED  | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                             |
| ANRESC | - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar                                                                |
| BNCC   | - Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| CEPAE  | - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação                                                         |
| CAED   | - Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação                                                    |
| CAPES  | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CIEPS  | - Centros Integrados de Educação Pública                                                                  |
| CENPEC | - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária                                   |
| CNS    | - Conselho Nacional de Saúde                                                                              |
| CEE/GO | - Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás                                                        |
| ECA    | - Estatuto da Criança e do Adolescente                                                                    |
| EJA    | - Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FNDE   | - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                                           |
| IDEB   | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| INEP   | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| LDB    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                                   |
| PPGEEB | - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica                                                  |
| MEC    | - Ministério da Educação                                                                                  |
| ONGS   | - Organizações Não Governamentais                                                                         |
| PME    | - Programa Mais Educação                                                                                  |
| PNME   | - Programa Novo Mais Educação                                                                             |
| PNE    | - Plano Nacional de Educação                                                                              |
| PDE    | - Plano de Desenvolvimento da Educação                                                                    |
| PDDE   | - Programa Dinheiro Direto na Escola                                                                      |
| PPP    | - Projeto Político-Pedagógico                                                                             |
| PNAIC  | - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                                        |

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEDUCE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - Categorias utilizadas para análise de conteúdo .....                                                                                                                            | 24  |
| QUADRO 2 - Dissertações selecionadas para estudo .....                                                                                                                                     | 30  |
| QUADRO 3 - Documentos e textos oficiais utilizados na pesquisa.....                                                                                                                        | 34  |
| QUADRO 4 - Documentos e textos operacionais do PME e PNME utilizados na pesquisa<br>.....                                                                                                  | 35  |
| QUADRO 5 - Entrada da pesquisadora na Escola Espaço do Aprender (2016-2018) .....                                                                                                          | 67  |
| QUADRO 6 - Plano de atendimento PME na Escola Espaço do Aprender (2013-2015) 71 ....                                                                                                       |     |
| QUADRO 7 - Plano de atendimento PNME na Escola Espaço do Aprender (2017) .....                                                                                                             | 73  |
| QUADRO 8 - Perfil das professoras da Escola Espaço do Aprender - sujeitos da pesquisa<br>.....                                                                                             | 80  |
| QUADRO 9 - Dificuldades do PME e PNME na escola campo Espaço do Aprender .....                                                                                                             | 87  |
| QUADRO 10 - Perfil dos alunos pesquisados na escola campo Espaço do Aprender .....                                                                                                         | 93  |
| QUADRO 11 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - sobre o PNME .....                                                                                                                 | 99  |
| QUADRO 12 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - contribuição do PNME no seu<br>desempenho escolar .....                                                                            | 100 |
| QUADRO 13 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - sobre as atividades que<br>gostariam que fossem desenvolvidas na escola de tempo integral .....                                    | 102 |
| QUADRO 14 - Comparativo PME e PNME: áreas do processo formativo .....                                                                                                                      | 102 |
| QUADRO 15 - Escala de proficiência em leitura segundo a Avaliação Nacional de<br>Alfabetização .....                                                                                       | 136 |
| QUADRO 16 - Resultado em percentuais da Escola Espaço do Aprender na Avaliação<br>Nacional de Alfabetização na modalidade leitura (2013/2016) .....                                        | 137 |
| QUADRO 17 - Escala de proficiência em escrita segundo a Avaliação Nacional de<br>Alfabetização .....                                                                                       | 138 |
| QUADRO 18 - Resultado em percentuais da Escola Espaço do Aprender na Avaliação<br>Nacional de Alfabetização na modalidade escrita (2013/2016) .....                                        | 139 |
| QUADRO 19 - Percentuais de respostas - sujeitos da pesquisa - Escola Espaço do<br>Aprender sobre os entraves e os facilitadores do processo de alfabetização<br>e letramento no PNME ..... | 140 |
| QUADRO 20 - IDEB Escola Espaço do Aprender (2005-2015) .....                                                                                                                               | 150 |
| QUADRO 21 - Transcrição figura nº. 1 - Respostas apresentadas pelas professoras .....                                                                                                      | 166 |
| QUADRO 22 - Avaliação das professoras para o primeiro encontro .....                                                                                                                       | 169 |

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 23 - Avaliação das professoras para o segundo encontro .....                                                | 174 |
| QUADRO 24 - Transcrição figura nº. 6 - Respostas apresentadas pelas professoras .....                              | 175 |
| QUADRO 25 - Transcrição figura nº. 7 - Respostas apresentadas pelas professoras para a<br>questão - grupo 1 .....  | 178 |
| QUADRO 26 - Transcrição figura nº. 8 - Respostas apresentadas pelas professoras para a<br>questão - grupo 2 .....  | 178 |
| QUADRO 27 - Transcrição figura nº. 9 - Respostas apresentadas pelas professoras para a<br>questão - grupo 1 .....  | 179 |
| QUADRO 28 - Transcrição figura nº. 10 - Respostas apresentadas pelas professoras para a<br>questão - grupo 2 ..... | 180 |
| QUADRO 29 - Avaliação das professoras para o terceiro encontro .....                                               | 181 |

## LISTA DE FIGURAS / FOTOGRAFIAS

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 - Quadro-síntese organizado pela pesquisadora .....                                 | 165 |
| FIGURA 2 - Árvore do conhecimento da educação integral confeccionada pelas professoras ..... | 167 |
| FIGURA 3 - Cartaz confeccionado pelas professoras - grupo 1 .....                            | 171 |
| FIGURA 4 - Cartaz confeccionado pelas professoras - grupo 2 .....                            | 171 |
| FIGURA 5 - Cartazes confeccionado pelas professoras - grupo 1 e grupo 2 .....                | 173 |
| FIGURA 6 - Quadro-síntese organizado pela pesquisadora .....                                 | 175 |
| FIGURA 7 - Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 1 .....             | 177 |
| FIGURA 8 - Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 2 .....             | 178 |
| FIGURA 9 - Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 1 .....             | 179 |
| FIGURA 10 - Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 2 .....            | 179 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                            | <b>14</b>  |
| <b>1 EDUCAÇÃO INTEGRAL - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL .....</b>                                                                                                                      | <b>29</b>  |
| <b>1.1 Aproximações com as pesquisas já realizadas: caminhos já trilhados em torno do<br/>objeto de estudo .....</b>                                                               | <b>29</b>  |
| <b>1.2 Educação integral e educação em tempo integral: dois conceitos importantes .....</b>                                                                                        | <b>36</b>  |
| 1.2.1 Educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes .....                                                                                          | 38         |
| 1.2.2 Educação integral e suas relações com o tempo e espaço escolar .....                                                                                                         | 45         |
| 1.2.3 Educação integral e educação em tempo integral: marco legal.....                                                                                                             | 50         |
| <b>1.3 Programa Mais Educação e Novo Mais Educação (2007-2016).....</b>                                                                                                            | <b>55</b>  |
| <b>2 CAMPO DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES .....</b>                                                                                                                                     | <b>64</b>  |
| <b>2.1 Caracterização e contextualização do campo de pesquisa.....</b>                                                                                                             | <b>64</b>  |
| <b>2.2 Entrada na escola campo Espaço do Aprender .....</b>                                                                                                                        | <b>66</b>  |
| <b>2.3 Percepções dos professores sobre o PME e PNME na Escola Espaço do Aprender ..</b>                                                                                           | <b>78</b>  |
| 2.3.1 Conceitos e concepções de educação integral: sob a ótica dos professores .....                                                                                               | 79         |
| 2.3.2 A opção da escola pela ampliação da jornada escolar para cinco horas semanais:<br>atividades de acompanhamento pedagógico com foco em Língua Portuguesa e<br>Matemática..... | 82         |
| 2.3.3 O desenvolvimento do PME e PNME na escola campo Espaço do Aprender (2013-<br>2017) .....                                                                                     | 86         |
| <b>2.4 As percepções dos alunos sobre o PME e PNME na Escola Espaço do Aprender .....</b>                                                                                          | <b>92</b>  |
| 2.4.1 O PME e PNME sob a percepção dos alunos .....                                                                                                                                | 94         |
| <b>3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>                                                                                                                 | <b>105</b> |
| <b>3.1 O PPP da escola campo e sua relação com a proposta de educação integral.....</b>                                                                                            | <b>105</b> |
| <b>3.2 O currículo e a educação integral .....</b>                                                                                                                                 | <b>112</b> |
| <b>3.3 Educação integral: função social da escola .....</b>                                                                                                                        | <b>120</b> |
| <b>3.4 PME e PNME: relações com a proposta pedagógica da Escola Espaço do<br/>Aprender .....</b>                                                                                   | <b>125</b> |
| <b>4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO<br/>E LETRAMENTO .....</b>                                                                                          | <b>134</b> |
| <b>4.1 Ampliação da jornada escolar: maiores oportunidades de aprendizagem? .....</b>                                                                                              | <b>134</b> |
| 4.1.1 Avaliação Nacional da Alfabetização: algumas reflexões .....                                                                                                                 | 135        |
| 4.1.2 IDEB: um olhar para além dos resultados.....                                                                                                                                 | 150        |

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS**

|                                                    |            |
|----------------------------------------------------|------------|
| <b>ESTUDANTES .....</b>                            | <b>156</b> |
| <b>5.1 Apresentação .....</b>                      | <b>156</b> |
| <b>5.2 Introdução .....</b>                        | <b>156</b> |
| <b>5.3 Objetivos.....</b>                          | <b>157</b> |
| <b>5.4 O método e a metodologia utilizada.....</b> | <b>158</b> |
| <b>5.5 A proposta de intervenção .....</b>         | <b>159</b> |
| <i>5.5.1 Primeiro encontro .....</i>               | <i>160</i> |
| <i>5.5.2 Segundo encontro .....</i>                | <i>160</i> |
| <i>5.5.3 Terceiro encontro .....</i>               | <i>161</i> |
| <i>5.5.4 Quarto encontro .....</i>                 | <i>161</i> |
| <b>5.6 Colocando a proposta em prática .....</b>   | <b>162</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                  | <b>184</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                           | <b>190</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                             | <b>200</b> |



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, “Educação Integral: uma análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás”, vincula-se à linha de pesquisa Práticas escolares e aplicação do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB - modalidade Mestrado Profissional - do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás - UFG, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Sônia Santana da Costa. A pesquisa tem como objeto de estudo a proposta de educação integral presente nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Os programas se constituem nosso objeto de estudo por serem a principal ação do governo federal para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva de uma educação integral dos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras.

A educação em tempo integral e o desenvolvimento da educação integral dos estudantes são temas que vêm ganhando cada vez mais espaço no campo dos debates, estudos e pesquisas. Também estão presentes na implementação de programas do governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, defendidos como capazes de propiciar avanço significativo na diminuição das desigualdades sociais, educacionais e, conseqüentemente, para democratização das oportunidades de aprendizagem para a criança, o adolescente e o jovem.

O movimento pela educação em tempo integral vem se consolidando no Brasil desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup>, em 1932, tem se fortalecido a cada documento instituído, como ocorreu com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), que, além de estabelecer uma rede de proteção, considera a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. E também como ocorreu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a jornada escolar no Ensino Fundamental para pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, recomendando que progressivamente seja ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 2016a).

---

<sup>1</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 constitui-se em um documento elaborado por 26 intelectuais que propunham a renovação educacional do país. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcançasse diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O documento utiliza a expressão “formação integral das novas gerações” e sugere a criação de instituições pariescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar (CAVALIERE, 2010, p. 252-253).

No cenário educacional contemporâneo, a proposta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes adentra as escolas públicas brasileiras a partir de 2007, primeiramente através do Programa Mais Educação - PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) com o objetivo de levar para as escolas a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, visando à formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009b), e atualmente, em 2016, através do Programa Novo Mais Educação - PNME, instituído pela Portaria nº 1.144/2016 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016b).

A reformulação do Programa Mais Educação e a instituição do Programa Novo Mais Educação se deram em decorrência dos resultados apresentados por vários estudos realizados pela Fundação Itaú Social e Banco Mundial com o objetivo de avaliar e compreender melhor a experiência da educação em tempo integral no Brasil. Aliados a estes estudos, destacam-se os resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação por meio da Prova Brasil e do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que vêm revelando um grande número de alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016b).

Os programas se diferenciam quanto a seus objetivos, apresentados pela legislação que os institui e seus documentos orientadores, porém ambos carregam em sua essência a ampliação da jornada escolar a partir das seguintes diretrizes: priorizar alunos e escolas de regiões mais vulneráveis como forma de prover proteção social à criança, aos adolescentes e aos jovens e suas famílias, bem como às escolas com piores indicadores educacionais como forma de melhorar a qualidade da educação.

Podemos dizer, no entanto, que a instituição do Programa Novo Mais Educação apresenta a disposição do governo federal em continuar na busca pela ampliação da jornada escolar e por uma escola que garanta a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos relativos à inclusão social, à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade da educação. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) é outro indicador que sinaliza esta busca pela educação em tempo integral, em sua meta 6 propõe oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até o final de vigência do plano (BRASIL, 2014a). Diante desta disposição pela ampliação da jornada escolar, nos perguntamos: permanecer mais horas na escola significará melhoria na qualidade e equidade da educação?

Este contexto traz para o campo educacional uma ampla discussão e diferentes olhares sobre a temática, resultando em diferentes estudos e pesquisas. Reconhecendo a importância de diferentes olhares, instigados por diversos questionamentos e embasados em estudos já realizados é que adentramos por este caminho da pesquisa, tendo em mente o que destaca Minayo (1994, p. 17): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

### **A temática: um problema da vida prática**

Partindo do princípio de que a pesquisa surge em meio a nossa vida prática, o meu interesse pela temática educação integral e educação em tempo integral surgiu em 2014, quando tive oportunidade de realizar um estudo sobre o Programa Mais Educação - PME no curso de especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Tal estudo teve uma abrangência voltada para o campo da implementação e avaliação das políticas públicas educacionais. Este estudo possibilitou que eu adentrasse para outro campo de interesse, o de investigar como a proposta do programa se materializa no interior das unidades escolares e em que medida esta proposta de educação integral tem contribuído para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

Minha experiência com esta concepção de educação se deu também a partir de minha experiência profissional na função de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Bela Vista de Goiás, onde tive oportunidade de estar em contato com unidades escolares que adotaram o Programa Mais Educação. Em contato com estas unidades escolares, pude ouvir relatos dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e até de pais de alunos em relação à implantação e execução do programa. Estes relatos expressavam muitas dúvidas em relação à aplicação dos recursos financeiros, obstáculos como a falta de espaço físico e a improvisação de espaços para a realização das atividades, a dificuldade na contratação dos monitores diante dos valores pagos, a inexperience destes como executores de uma proposta pedagógica sem a devida formação na sua área de atuação e também seus anseios sobre a proposta do programa.

Este contato despertou em mim inquietações em relação ao PME: qual o conceito de educação integral que se materializa no interior destas escolas? Como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante a ampliação da jornada escolar? Qual a relação da proposta do programa com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a

proposta de educação integral dos estudantes e a estrutura pedagógica e currículo? As unidades escolares têm conseguido romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares propostas pelo programa?

Essa experiência me propiciou uma visão mais abrangente sobre esta temática, fazendo com que estas inquietações fossem se transformando em desejo de realizar um estudo mais aprofundado a respeito, a fim de contribuir na construção de uma proposta pedagógica que viesse ao encontro destas dúvidas, dificuldades e anseios da comunidade escolar. Em 2016, ao ingressar no Mestrado, me veio a oportunidade de transformar estas inquietações em um projeto de pesquisa e realizar este estudo.

Torna-se importante neste momento informar ao leitor que, ao iniciarmos nosso trabalho, tínhamos como objeto desta pesquisa o Programa Mais Educação, mas em decorrência de sua reformulação e da instituição do Programa Novo Mais Educação em 2016, houve uma ampliação de nosso campo de estudo, constituindo, portanto, como objeto desta pesquisa a proposta de educação integral e educação em tempo integral presente no PME e PNME.

Diante da complexidade que envolve esta temática, direcionamos nosso olhar apresentando como problemática de investigação desta pesquisa a seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica?

No contexto da problemática apontada e dos questionamentos levantados, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do PME e PNME em uma das unidades escolares da rede municipal de ensino.

A princípio, realizamos um mapeamento das unidades escolares do município que aderiram ao PME, e tomamos como campo de pesquisa a Escola Espaço do Aprender (nome fictício), adotando os seguintes critérios de escolha: a escola ser pioneira na implantação do programa na rede municipal de ensino, adicionando-se a questão de a escola ter sido contemplada com o referido programa por estar entre as prioritárias pelo Ministério da Educação - MEC, devido ao fato de apresentar IDEB abaixo da média, conforme padrões mínimos estabelecidos.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, definimos os seguintes objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais e suas relações com a proposta pedagógica e com o currículo; investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral; conhecer

e apreciar as concepções teóricas acerca da educação integral e educação em tempo integral apresentadas pela comunidade escolar e como esta as emprega em sua prática escolar; finalmente, discutir o impacto da proposta dos programas em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos nos campos da alfabetização e do letramento. Para tanto, teremos como sujeitos desta pesquisa (diretor, coordenador pedagógico, professores, monitores do PNME e alunos).

Com base nos objetivos aqui propostos, levantamos como hipóteses norteadoras de nossa pesquisa:

- A mudança sobre a estrutura organizacional da escola e ressignificação da prática pedagógica dos professores constituem o maior desafio posto à escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.
- O conhecimento dos pressupostos da educação integral por parte dos professores e sua efetiva participação na construção da proposta pedagógica constituem-se fatores de extrema importância para a organização do tempo, espaço, currículo e prática educativa na escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.

É importante ressaltar que, ao levantar estas hipóteses, não estamos desconsiderando fatores como a inexistência de estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades, o escasso recurso financeiro para a execução dos programas, a formação dos monitores, dentre outros. Nosso estudo focaliza o olhar para aspectos pedagógicos da ampliação da jornada escolar, que muitas vezes pode se tornar um entrave na execução da proposta.

Não se tem a pretensão, com este trabalho, de esgotar as questões acerca da temática proposta, mas buscar respostas aos questionamentos aqui apresentados, bem como elaborar novas interrogações para este campo de estudo. Sendo assim, a relevância desta pesquisa concentra-se em promover uma reflexão e contextualização em torno das experiências vivenciadas na instituição, a fim de oportunizar o surgimento de novas proposições que ajudem na construção de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes de forma consistente, alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação e envolvimento de todos: diretores, professores, demais profissionais da instituição, alunos, pais e comunidade na qual a escola está inserida.

Acreditamos que a proposta de educação integral assim construída se dotará de maiores oportunidades e condições para contribuir para a qualidade e equidade no direito à educação para toda criança, adolescente e jovem, colocando-os na condição de sujeitos de direito e capazes de se integrar à sociedade. Como afirma Mello et al. (2012, p. 45) “[...] é

importante, dessa maneira, a busca de coerência entre o que se diz e o que se faz e a permanente reflexão sobre o que se realizou, para ser possível continuar a tomar as decisões e seguir na direção dos objetivos acordados entre todos na escola”.

Com este pensamento, acreditamos que esta pesquisa não terá um fim em si, mas será um meio que contribuirá para o fortalecimento de propostas concretas de educação integral para a educação pública, assim como para a ampliação da literatura e estudo sobre o tema, que, embora tenha uma trajetória histórica na educação brasileira, ainda se encontra carente de investigações.

A partir da delimitação do tema, do objeto de estudo, do problema, da justificativa e dos objetivos a serem alcançados, apresentamos, em seguida, os aspectos teórico-metodológicos que consideramos significativos para a consecução do estudo proposto.

## **O Método e a Metodologia Científica**

Segundo Cruz Neto (1994), para realizar o trabalho de campo, o pesquisador deve, em primeiro lugar, buscar uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, de forma gradativa, consolidando assim uma relação de respeito pelas pessoas e pelas manifestações no interior da comunidade pesquisada. É preciso compreender que a busca das informações que pretendemos obter está inserida em um jogo cooperativo, baseado no diálogo, e não na obrigatoriedade.

Para a realização desta pesquisa, tornou-se necessário investigar o contexto em que se insere o PME e PNME. Foi necessário, além do estudo dos documentos oficiais do programa e da literatura que envolve a temática da educação integral, identificar de que forma os pressupostos da educação integral estão presentes como práxis educativa na escola campo de nossa pesquisa. No entanto, não se pode fazer isto sem um método para compreendê-la em sua complexidade.

Em razão da especificidade desta pesquisa, coloca-se a necessidade de conhecer os variados elementos que envolvem a educação integral, partindo sempre da realidade dada, para compreendê-la da forma mais completa possível. Com base em Marx e Engels (2007), é preciso construir uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social, ou seja, buscam-se as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. É com esta preocupação que se toma como aporte teórico de fundamentação desse trabalho a abordagem histórico-cultural, que se constitui a partir do método materialista histórico e dialético.

Consoante Pires (1997, p. 83), o método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida, enfim como se organiza em sociedade. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a realidade é compreendida à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano. Para Marx e Engels:

[...] A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. [...] Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento e reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

O campo educacional é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas e configura-se em um cenário de mudanças constantes das concepções e ideologias educacionais já existentes. De acordo com Saviani (2008), a educação influencia a realidade na qual está inserida e por ela também é influenciada, daí a necessidade de o pesquisador refletir sobre a realidade partindo do empírico, por meio de abstrações para se chegar ao concreto, ou seja, na compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto em estudo.

Considerando o objetivo precípuo deste trabalho e o que nos orienta, o método histórico e dialético, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, porém, sem deixar de considerar alguns dados quantitativos, que posteriormente foram tratados de maneira qualitativa. A opção por esta abordagem se explica pela natureza do objeto investigado, e por permitir analisar e levantar valores e aspirações dando melhor compreensão aos fatos. Segundo Minayo (1994), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Ademais é importante ressaltar neste estudo que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Compreende-se com Minayo (1994, p. 25) que se torna importante ao pesquisador adotar uma postura dialética, compreendendo a relação da quantidade com a qualidade dos fatos e fenômenos, o que poderá levar à compreensão e relação com o todo; à interioridade e exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Frigotto (2000) afirma que uma postura dialética permite uma apreensão que vai à raiz da realidade e constitui-se na busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Para realização da pesquisa qualitativa, vários tipos de dados são coletados e analisados, buscando-se então a realidade concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos aspectos. Para se realizar um bom trabalho de campo, é preciso que o pesquisador tenha um cronograma e os instrumentos de informação bem definidos.

### **Estratégias de Pesquisa**

Conforme Cruz Neto (1994), o trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que ele não se explica por si só. Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, este estudo realizou pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo, partindo de uma abordagem qualitativa.

Na pesquisa bibliográfica, aproveitamos as contribuições de diversos autores e também a produção acadêmica na área da educação sobre a temática da educação em tempo integral no Brasil, a partir do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Na pesquisa documental, valemos da análise dos Cadernos Séries do PME, Manual Operacional, Cadernos de Orientações Pedagógicas do PNME e textos legais. Além destes, utilizamos também documentos da unidade escolar para registro dos índices de rendimento escolar dos alunos, Projeto Político-Pedagógico e resultados das avaliações externas disponibilizadas à escola através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Na pesquisa de campo, utilizamos os seguintes instrumentos para o levantamento de informações: questionários, entrevista, observações com registro no diário de campo. O questionário, segundo Gil (1987, p. 124) pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Foram elaborados e aplicados dois questionários. O primeiro destinado ao diretor, coordenadores pedagógicos e professores e o segundo aos monitores do programa,



denominados de mediadores de aprendizagem. Os questionários foram elaborados a partir de questões abertas com o objetivo de analisar as concepções de educação integral dos participantes dos programas e como estes as empregam em sua prática escolar, relacionando-as com o tempo, o espaço escolar, a proposta pedagógica e o currículo. Considerando a dificuldade apresentada pelos alunos nas habilidades de leitura e escrita, utilizamos de entrevista semiestruturada a fim de estabelecer um jogo de escuta ao sujeito motivador da organização do PME e PNME.

Optamos pela entrevista semiestruturada também por acreditar que estes poderiam se sentir mais à vontade para expor suas experiências vividas em ambos os programas, respeitando assim sua subjetividade. Para Cruz Neto (1994, p. 59), a entrevista não pode ser compreendida como uma conversa despretensiosa e neutra entre pesquisador e sujeitos-objeto da pesquisa, pois em geral parte de certos questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que interessam a ela:

Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão do individual.

Com base na afirmação de Cruz Neto (1994), organizamos a entrevista mediante questionamentos como: quais atividades lhes agradam, quais não despertam seu interesse e quais gostariam que fossem desenvolvidas - enfim, trazer para o campo de discussão a concepção/opinião dos alunos a respeito da organização de ambos os programas dentro da unidade escolar.

A observação e o registro no diário de campo também se constituíram como importantes estratégias na busca por informações, pois através destes podemos captar e registrar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que são observados diretamente na própria realidade (CRUZ NETO, 1994, p. 59).

De acordo com Triviños (1987), ao pesquisador cabe observar os comportamentos, as ações, as atitudes e as palavras, uma vez que estas envolvem significados, representam valores próprios do sujeito e do ambiente sociocultural ao qual este pertence. Compreende-se com o autor que:

Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá

sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 155).

As informações obtidas a partir dos instrumentos aqui apresentados foram categorizadas e analisadas a partir do aporte teórico levantado. A partir da análise, foi possível estabelecer conexões, mediações e contradições em relação à problemática pesquisada. Para tanto, será garantido o anonimato e a privacidade da unidade escolar, dos participantes e das pessoas que colaboraram com a pesquisa, conforme determinação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Para Frigotto (2000), a partir da análise dos dados, podemos chegar às considerações e possíveis contribuições:

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre as partes e a totalidade. (FRIGOTTO, 2000, p. 88).

Procurando apreender a realidade em sua concretude, as informações obtidas foram analisadas e interpretadas pela análise de conteúdo que, conforme Bardin (2007), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise de conteúdo se respalda no fato de que nosso estudo se propõe a estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco* e pelo referencial teórico aqui utilizado.

Compreendemos com Oliveira (2008) que a análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

A simples leitura dos dados não daria conta de uma análise e reflexão mais consistente, pois, como aponta Bardin (2007), o processo de análise e interpretação é realizado pelo pesquisador com base no conteúdo manifesto, que pode estar explícito ou oculto nas entrelinhas da mensagem. Cabe ao pesquisador considerar os diferentes aspectos que envolvem os sujeitos pesquisados, inclusive o contexto em que estão inseridos.

Segundo Minayo (2007), operacionalmente, a análise de conteúdo desdobra-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material ou codificação e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Na pré-análise, o pesquisador realiza a leitura do material retornando aos questionamentos iniciais da pesquisa, formulando e/ou reformulando hipóteses ou pressupostos. Ainda nesta etapa elaboram-se os indicadores que fundamentarão a interpretação final (OLIVEIRA, 2008).

A segunda etapa consiste na exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização, para Minayo (2007), consiste em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

Com base no que propõe a análise de conteúdos, os relatos dos participantes desta pesquisa foram categorizados e agrupados em temáticas investigadas. As categorias extraídas são as seguintes:

Quadro 1 - Categorias utilizadas para análise de conteúdos

| <b>CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDOS</b>                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Conceitos e concepções de educação integral sob a ótica dos sujeitos participantes da pesquisa.   |
| 2. O desenvolvimento do PME e PNME na Escola Espaço do Aprender.                                     |
| 3. A opção da Escola Espaço do Aprender pela ampliação da jornada escolar para cinco horas semanais. |
| 4. O PME e PNME sob o olhar dos alunos participantes do PME e PNME na Escola Espaço do Aprender.     |
| 5. PME e PNME: possíveis relações com a proposta pedagógica da Escola Espaço do Aprender.            |
| 6. PME e PNME: relações com a proposta de alfabetização e letramento dos estudantes.                 |

Fonte: Dados da pesquisadora.

A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2007).

Através desse procedimento, fomos identificando ideias, sentenças e expressões, algumas pelo grau de relevância com o tema, outras pela frequência com que apareciam no questionário aplicado à diretora, à coordenadora pedagógica, aos professores, às mediadoras e à articuladora do PNME, que se constituiu em um grupo de dez pessoas, bem como da entrevista realizada com um grupo de oito estudantes que participaram tanto do PME como do PNME, totalizando, portanto, 18 sujeitos participantes desta pesquisa. A partir daí, emergiram nossas análises e interpretações sobre a questão que se pretendeu investigar neste trabalho, buscando responder aos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, a análise e a interpretação dos dados serão apresentadas ao leitor ao longo desta dissertação.

Acreditamos que esta pesquisa não se encerra com a análise dos dados, pois ela carrega em si um sentido histórico e político, em que na práxis o conhecimento apreendido se torna a base para ampliação, ou seja, suas implicações na busca pela transformação. É diante disto que consideramos a importância deste estudo para o campo educacional, em especial para as escolas que adotaram ou pretendem adotar em sua proposta pedagógica uma perspectiva de educação integral e educação de tempo integral.

Feitas as considerações a respeito dos passos percorridos para a realização desta pesquisa, apresentamos a seguir como está organizada a dissertação.

### **Estrutura da pesquisa**

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução, contextualizamos o problema e o objeto da pesquisa, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos, os procedimentos teórico-metodológicos, e as considerações finais.

O primeiro capítulo objetiva aprofundar o conhecimento sobre os conceitos educação integral e educação em tempo integral e também sobre o PME e PNME, para tanto o capítulo terá três tópicos. O primeiro trata de uma pesquisa bibliográfica que realizamos sobre o tema em estudo, por reconhecer a importância das contribuições que diferentes olhares oferecem sobre o objeto. Assim, apresentaremos algumas teses e dissertações que discutem a temática da educação integral. O intuito é apresentar um breve panorama de como vêm se configurando as pesquisas sobre a temática nos últimos anos.

O segundo tópico promove uma discussão acerca de dois conceitos que consideramos importantes para a realização deste estudo: educação integral e educação em tempo integral, relacionando-os a aspectos como o tempo, o espaço escolar e a proposta de formação integral do homem. Em todo capítulo, procuramos refletir de forma contextualizada, trazendo para este estudo aspectos históricos, sociais, pedagógicos e econômicos que envolvem a temática da educação integral no Brasil. Neste tópico, percorremos também os meandros da legislação nacional que vem regulamentando e fortalecendo a perspectiva da educação integral e educação em tempo integral.

E para finalizar o capítulo, o terceiro tópico apresenta o PME e PNME como propositores da ampliação da jornada escolar com perspectivas para a educação integral dos estudantes, realizando um apanhado sócio-histórico de ambos. Procuramos situar em seus documentos legais e operacionais: objetivos, finalidades e diretrizes que regulamentam sua implementação no interior das unidades escolares.

Foram consideradas no primeiro tópico as seguintes teses e dissertações: Alves (2013), Rocha (2012) e Matos (2011). No segundo tópico, trouxemos como referenciais teóricos os estudos de Guará (2006,2009), Leclerc e Moll (2012), Gonçalves (2006), Carvalho (2006), Gadotti (2009), Coelho (2009), Teixeira (1994, 1997), Cavaliere (2007, 2010), Arroyo (2012), Veiga-Neto (2000), Vygotsky (1991), Freire (2005) e Dewey (1959), Saviani (1999, 2007), Maurício (2015) e Paro (1988). Já no terceiro tópico, nos valem dos estudos de Cavaliere (2010), Saviani (1999), Gadotti (2006), Maurício (2015) e Pereira (2007), além de textos oficiais e diretrizes nacionais que regem os programas.

No segundo capítulo, são destacados aspectos da experiência da escola no âmbito do PME e PNME. Buscamos interpretar e analisar as informações coletadas ao longo da nossa permanência na escola. Nossas reflexões se organizaram em eixos temáticos, sendo estes: caracterização e contextualização do nosso campo de pesquisa, implementação do PME e PNME na escola, conceitos e concepções de educação integral sob a ótica dos professores, a opção da escola pela ampliação da jornada escolar em cinco horas semanais, o desenvolvimento do PME e PNME na escola e, por último, o PME e PNME sob o olhar dos alunos. Nosso intuito é verificar como os sujeitos em atuação compreendem a educação integral e como a proposta tem se materializado na unidade escolar.

Para promover esta interpretação e análise das informações, travamos diálogo com autores que discutem a temática contemporaneamente: Cavaliere (2002, 2007, 2014), Coelho (2009), Arroyo (2012), Guará (2006), Gadotti (2009), Paro (1988, 2009), Maurício (2009, 2015), Lomonaco (2013), Galian (2016), Sampaio e Galian (2014).

No terceiro capítulo, apresentamos o Projeto Político-Pedagógico da escola campo de nossa pesquisa, relacionando-o com os pressupostos da educação integral. Tratamos também, em aspectos gerais, da relação das distintas áreas do currículo com as atividades do PME e PNME e da função social que recai sobre a escola diante da perspectiva da educação de tempo integral e educação integral dos estudantes. Por fim, apresentamos as falas dos professores com o intuito de investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral e como esta se materializa em suas práticas escolares. Neste momento, promovemos uma discussão em torno dos conteúdos trabalhados e atividades desenvolvidas nesse aumento de tempo de permanência do aluno na escola.

Como embasamento teórico trouxemos autores como: Saviani (1996, 1999, 2008), Veiga (2013), Gadotti (2000, 2009), Sacristán (1998, 2000), Galian (2016), Sampaio e Galian (2012, 2014, 2015), Paro (1988, 2009), Lomonaco (2013), Cavaliere (2002, 2007, 2014), Libâneo (1998, 2014, 2016), Coelho e Maurício (2016).

Iniciamos nosso quarto capítulo a partir do seguinte questionamento: a ampliação da jornada escolar tem oferecido maiores oportunidades de aprendizagem, incidindo sobre a alfabetização e letramento dos estudantes? Diante disto, buscamos delinear uma reflexão acerca da educação integral e possíveis diálogos entre alfabetização e letramento embasados em uma perspectiva histórico-cultural. Para tanto, este capítulo se organiza em dois tópicos, sendo estes: Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e Algumas reflexões e IDEB: um olhar para além dos resultados. No primeiro, promovemos uma reflexão em torno dos resultados obtidos pela escola na ANA, problematizando-os com as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura e a escrita, compreendendo as relações, facetas e significados que permeiam estas práticas desenvolvidas no âmbito do PNME, a partir da visão dos sujeitos desta pesquisa. No segundo tópico, apresentamos o IDEB obtido pela unidade escolar estabelecendo uma análise crítica em torno deste índice, que tem servido como direcionador das políticas públicas educacionais brasileiras, como é o caso do PME e PNME.

Para fundamentação deste capítulo, são utilizadas obras de autores como Soares (1999, 2004, 2005), Tfouni (1995), Kleiman (2005, 2008), Paim (2014), Vygotsky (1991, 1987), Freire (1989, 1999), Bakhtin (1995), Casassus (2009), Luckesi (2002), Werle (2010) e Freitas (2014).

No quinto capítulo, nos dedicamos à apresentação e análise do produto educacional. Amparadas pelos fundamentos do materialismo histórico e dialético presentes na Pedagogia Histórico-Crítica, elaboramos nosso produto educacional, que se constitui em uma sequência de atividades formativas com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores, uma vez que nosso intuito é promover um momento reflexivo acerca da temática e contribuir com a construção de uma proposta de escola de tempo integral e educação integral alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação e na formação continuada do professor para novas propostas de ensino.

Optamos pela formação continuada dos professores pelo fato de que a pesquisa realizada aponta que a proposta de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes ainda apresenta-se frágil e insuficiente no que tange à formação docente. Este fato evidencia que o estudo acerca desta temática tem muito a contribuir tanto no meio acadêmico como no profissional. O produto educacional, além de abordar esta temática, traz em sua proposta reflexões sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e uma discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento na escola de tempo integral ou de jornada ampliada.

A fundamentação teórica deste capítulo foi constituída a partir dos seguintes autores: Saviani (1999), Demo (2008, 2016), Gadotti (2000), Soares (2000, 2004), Kleimam (2008) e Freire (1989), Castanheira (2009) e Pires (1997).

E, por último, tecemos as considerações finais apresentando uma síntese das informações obtidas e interpretadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos no decorrer desta pesquisa, nos possibilitando construir uma análise e reflexão que nos direcionem para possíveis conclusões desta pesquisa. Consideramos que nossa pesquisa não se encerra aqui, uma vez que nos indica caminhos, possibilidades e até novos questionamentos.

Sabemos que as políticas, os programas e projetos educacionais elaborados pelo governo federal não se mantêm estanques, se remodelam ganhando novos objetivos, finalidades e diretrizes, novas propostas vão sendo construídas em decorrência do contexto social, cultural, econômico e educacional de cada época. A instituição escolar é um campo aberto a novas possibilidades.

Desta forma, em meio a estas propostas surge a necessidade de investigar significados e sentidos construídos em torno dessa tendência de ampliação da jornada escolar que vem sendo implementada nas escolas públicas brasileiras, em especial, na rede municipal de ensino do município de Bela Vista de Goiás - campo de pesquisa deste estudo.

## **1 EDUCAÇÃO INTEGRAL - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Este primeiro capítulo tem por objetivo apresentar um breve mapeamento acerca das pesquisas já realizadas sobre o tema em estudo nos últimos anos, e descrever os programas do governo federal PME e PNME como estratégias de ampliação da jornada escolar e melhoria da qualidade educacional brasileira, bem como abordar e refletir sobre aspectos legais, históricos, sociais, pedagógicos e econômicos que envolvem a temática da educação integral. Neste capítulo, utilizamos os estudos de Guará (2006, 2009), Moll (2012), Gonçalves (2006), Carvalho (2006), Gadotti (2009), Coelho (2009, 2014) e Cavaliere (2007) para refletir sobre os conceitos de educação em tempo integral, bem como sobre a educação integral e suas relações com as variáveis tempo e espaço escolar.

### **1.1 Aproximações com as pesquisas já realizadas: caminhos já trilhados em torno do objeto de estudo**

A temática da educação integral vem ganhando cada vez mais espaço no debate sobre a melhoria da qualidade educacional brasileira e também na elaboração de políticas públicas. Com isso, as pesquisas sobre os temas educação integral e escola de tempo integral vêm sendo ampliadas. Esta crescente produção em torno da temática está ligada a fatores como a ampliação da jornada escolar, os baixos índices apresentados pela educação brasileira e desigualdades sociais, tornando-se, portanto, um campo de pesquisa bastante pertinente e de grande importância para a melhoria da educação brasileira.

Nosso percurso em torno do objeto de estudo se deu a partir de um mapeamento no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bem como de documentos publicados pelo Ministério da Educação e de outras literaturas que serão abordadas neste estudo.

A partir do mapeamento realizado no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, constatamos a existência de diversos trabalhos que abordam a temática da educação integral e educação em tempo integral. Considerando as especificidades, bem como os limites e possibilidades desta pesquisa, optamos por dialogar principalmente com aqueles trabalhos que discutiram a temática dentro do campo do materialismo histórico e dialético, em especial aqueles que debruçaram seus estudos sobre a proposta do PME. Faz-se necessário informar que, ao optar por este percurso de estudo, não deixamos de considerar que este tema pressupõe outros



campos de possibilidades, que poderão ser realizados em estudos posteriores, em que possamos dialogar e debater com outros pressupostos teóricos e metodológicos.

Embora o PME tenha sido implementado em 2008, verificou-se a publicação de pesquisas a partir de 2010, fato este que levou à realização do mapeamento a partir deste ano. Optou-se pelo mapeamento no período compreendido entre 2010 e 2016 visando realizar um estudo que contemplasse toda a trajetória do programa, trazendo para este trabalho as mudanças, contradições, (des) continuidades e desafios postos às escolas públicas brasileiras neste período. Importante informar que até a data de realização deste mapeamento não identificamos nenhum trabalho sobre o PNME.

Como ponto de aproximação ao objeto de pesquisa, identificamos alguns trabalhos acadêmicos já realizados no âmbito da temática, constituindo assim um levantamento quantitativo de dissertações e teses referentes ao período correspondente. Para tanto, foi eleito um conjunto de descritores que orientaram este mapeamento: educação integral, educação em tempo integral e Programa Mais Educação. Para refinar os resultados apresentados pelos descritores, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses, e em alguns casos foi feita também a leitura da introdução e as considerações finais e/ou conclusões a fim de mapear o que os pesquisadores do campo têm priorizado em seus trabalhos. Posteriormente, para uma melhor compreensão e elucidação do mapeamento das pesquisas já realizadas, optamos pelo estudo de uma dissertação em cada um dos descritores. Vejamos abaixo uma síntese das dissertações analisadas.

Quadro 2 - Dissertações selecionadas para estudo

| <b>Descritor</b>                 | <b>Autor/Universidade/<br/>Ano</b>                                                                   | <b>Título da Pesquisa</b>                                                                                   | <b>Objetivos da Pesquisa</b>                                                                                                               |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação Integral                | Vinicius Borges Aves -<br>Universidade Federal<br>de Goiás – 2013                                    | Educação Integral e<br>Escola de tempo<br>integral no Brasil                                                | Discutir sobre a concepção de<br>educação integral contida na<br>proposta de ampliação da<br>jornada escolar do Programa<br>Mais Educação. |
| Educação<br>em tempo<br>integral | Rosane de Fátima<br>Zaionz da Rocha -<br>Universidade de Tuiuti<br>do Paraná – 2012                  | Educação em tempo<br>integral: estudo sobre o<br>rendimento escolar das<br>crianças.                        | Investigar se há diferença entre<br>o rendimento escolar das<br>crianças do período parcial em<br>relação às do tempo integral.            |
| Programa<br>Mais<br>Educação     | Sheila Cristina<br>Monteiro Matos -<br>Universidade Federal<br>do Estado do Rio de<br>Janeiro – 2011 | Programa Mais<br>Educação/Mais Escola:<br>avanços e desafios na<br>prática educativa em<br>Duque de Caxias. | Analisar as práticas educativas<br>em Duque de Caxias a partir da<br>implementação do Programa<br>Mais Educação/Mais Escola.               |

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Quadro organizado pela pesquisadora.

Este mapeamento permitiu a identificação de 70 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) a partir do descritor “educação integral” com base nos títulos e resumos. Em sua maioria, estes trabalhos trazem um levantamento histórico da educação em tempo integral no Brasil. Dentre os objetivos propostos em cada pesquisa, destaca-se a análise da concepção de educação integral expressa nas propostas de escolas de tempo integral e compreensão da concepção de educação integral que se vivencia dentro destas unidades escolares.

A dissertação analisada nesta categoria tem como título “Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Educação”, tendo sido defendida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás em 2013 por Vinicius Borges Alves.

A investigação de Alves (2013) propõe uma discussão sobre a concepção de educação e educação integral contida na proposta de ampliação da jornada escolar do PME, tendo como objeto de estudo a relação entre escola de tempo integral e educação integral a partir da seguinte indagação: a concepção educacional e os princípios políticos contidos na legislação que regulamentam o PME apontam para a possibilidade de uma educação integral?

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental buscando compreender a concepção de educação integral, bem como os princípios políticos do PME. Para discutir essa questão, o autor procurou compreender alguns conceitos inerentes à temática: escola de tempo integral, educação integral e ampliação da jornada escolar. No aporte teórico, utilizou-se dos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Saviani, e também da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo.

Os resultados da pesquisa mostraram que a concepção de educação integral não se apresenta claramente definida. Seus princípios norteadores remetem à questão da educação integral como sinônimo de jornada escolar. Segundo Alves (2013), o estudo evidenciou que a sistematização do programa revela muitas fragilidades, possuindo muitos elementos que permitem entendê-lo como escola do acolhimento; um projeto de natureza assistencial; uma escola da socialidade em lugar de uma escola do conhecimento.

O estudo realizado por Alves (2013) se aproxima de nossa pesquisa quando objetiva o estudo dos conceitos educação integral e educação em tempo integral, considerando de extrema importância para a implementação de uma escola de tempo integral.

No descritor “educação em tempo integral”, identificamos 20 trabalhos. Em sua maioria, estas pesquisas apontam para os eixos temáticos tempo, espaço, currículo, e objetivam a análise da proposta pedagógica das unidades escolares. O trabalho acadêmico que nos chamou atenção a partir deste descritor intitula-se “Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças” de autoria de Rosane de Fátima Zaionz da Rocha,

defendida em 2012, pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação na Universidade de Tuiuti do Paraná - Curitiba.

Nele a autora investiga se há diferença entre o rendimento escolar das crianças do período parcial em relação às do tempo integral, questionando: quais os fatores que geram essa diferença ou semelhança no rendimento escolar? A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Integral que trabalha com projeto de escola de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba, no período compreendido entre 2009 e 2010.

A dissertação foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionários aos docentes, observações, análise documental (plano de aula dos professores e portfólio dos alunos) e coleta quantitativa de dados apresentados pelos educandos matriculados em tempo integral e em período parcial, tendo como parâmetros a Provinha Brasil e avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Rocha (2012) abordou na dissertação estudos sobre tempo de permanência do aluno na escola, relação professor-aluno, o conteúdo, a metodologia de ensino utilizada pela escola pesquisada e a avaliação escolar. Para realização deste estudo a autora utilizou-se da concepção do materialismo histórico e dialético.

Em suas considerações finais, Rocha (2012) concluiu que não há diferença significativa no rendimento escolar entre as crianças que frequentam o período integral e o parcial na escola pesquisada. Com a realização da pesquisa, constatou-se a falta de currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, assim como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial.

Este trabalho se aproxima e contribui com nossa pesquisa pelo fato de que também propomos discutir sobre o impacto da ampliação da jornada escolar em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Já no descritor “Programa Mais Educação” encontramos 61 pesquisas já realizadas. Em nossas análises, percebemos que a maioria dos trabalhos desenvolveram estudos sobre a proposta do programa vinculando-a a uma política pública. Este enfoque nas políticas públicas deve-se ao fato de que a educação em tempo integral vem sendo compreendida como uma estratégia voltada para aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais. É interessante observar que, em síntese, os trabalhos abordam muitas questões em comum, como: tempo e espaço escolar, a formação dos monitores e a desarticulação do programa com o Projeto Político-Pedagógico das escolas.

A dissertação analisada a partir deste descritor trata-se de uma pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro intitulada “Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias”, de autoria de Sheila Cristina Monteiro Matos, defendida no ano de 2011.

A pesquisa teve por objetivo analisar as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí - Rio de Janeiro.

Matos (2011) utilizou a metodologia dialética apresentada por Frigotto, desenvolvida em cinco etapas: definição da problemática, resgate crítico da teoria, definição do método de organização e análise, análise dos dados, síntese da investigação. O método de organização e análise foi o estudo de caso.

No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registros. Pela pesquisa, a autora observou que as práticas educativas são indutoras de uma educação de qualidade. Em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno, o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores, o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos e a formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico.

Para Matos (2011), o programa apresenta alguns desafios, como: a dinamização das aulas no turno regular; o aumento da quantidade de alunos que participam do programa; a reavaliação das práticas por meio da educação continuada; a articulação das disciplinas entre os turnos; a recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática, tendo temas transversais apoiados em aspectos de Direitos Humanos, Ética e Cidadania; e o diálogo efetivo, articulado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores.

Analisando estes estudos já realizados, verificamos que estes abordaram a temática educação integral e educação em tempo integral a partir de experiências de várias escolas, estados e municípios brasileiros dentro de contextos históricos diferentes, apresentando experiências do passado, como a proposta de educação integral defendida por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS no Rio de Janeiro, e também experiências atuais a partir do desenvolvimento do PME do governo federal. Estes pesquisadores fundamentaram as discussões sobre diferentes aspectos, tais como formação integral, educação e escola de tempo integral, organização curricular, entre outros,

apresentando convergências e divergências tanto teóricas quanto metodológicas, por isso consideramos esta temática um campo de debate sobre o qual ainda tem muito a se pesquisar, estudar e discutir.

Neste sentido, consideramos que este trabalho traz um diferencial que se destaca das demais pesquisas já realizadas, uma vez que elaboramos uma análise dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, no período correspondente de 2008 a 2017, contextualizando-os com as metas do Plano Nacional de Educação e resultados das avaliações externas (Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA). Discutimos também a respeito da integração dos pressupostos de uma educação integral/escola de tempo integral com a perspectiva de alfabetização e letramento dos estudantes, apresentada nos documentos oficiais.

Além do mapeamento das teses e dissertações realizamos um estudo a partir de outros autores que discutem a temática: Cavaliere (2002, 2007, 2010, 2014), Paro (1988), Gadotti (2006, 2009, 2016), Coelho (2009, 2016), Guará (2006, 2009), Carvalho (2006), Maurício (2009, 2015), literaturas estas com as quais dialogamos durante a realização deste estudo.

No que tange aos instrumentos legais que fundamentam e/ou instituíram o PME e o PNME, levantamos 11 referenciais, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Documentos e textos oficiais utilizados na pesquisa

| DOCUMENTO                                                                                | EMENTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Constituição da República Federativa do Brasil - CF/88.                               | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), de 20 de dezembro de 1996. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3. Plano de metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094/2007.               | Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. |
| 4. Decreto Presidencial nº. 6.253/2007.                                                  | Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5. Decreto Presidencial nº. 7.083/2010.                                                  | Dispõe sobre o Programa Mais Educação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 6. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº. 8.069/1990                     | Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 7. Lei Federal nº. 9.608/1998                                                            | Dispõe sobre o serviço voluntário.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 8. Lei Federal nº. 13.005/2014                                                           | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

| <b>DOCUMENTO</b>                          | <b>EMENTA</b>                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9. Portaria Interministerial nº. 17/2007. | Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. |
| 10. Portaria MEC/FNDE nº. 1.144/2016      | Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.                                                    |
| 11. Resolução MEC/FNDE nº. 5/2016         | Destina recursos financeiros ao desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação.                                                                                                     |

Fonte: Portal MEC/Planalto.

Levando em consideração a importância dos documentos operacionais do PME e do PNME, também serviram de base para esta análise as seguintes fontes, presentes no quadro apresentado abaixo:

Quadro 4 - Documentos e textos operacionais do PME e PNME utilizados na pesquisa.

| <b>DOCUMENTOS</b>                                                                                                                                       | <b>APRESENTAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Passo a Passo do Programa Mais Educação.                                                                                                             | Manual criado pelo MEC, no ano de 2009, apresentando às escolas todas as orientações de como implementar o Programa Mais Educação.                                                                                                                 |
| 2. Manual Operacional de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação - PDDE/Integral -2012/2013/2014.         | Manual criado pelo MEC, nos respectivos anos, que orienta secretarias e escolas sobre os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).                                         |
| 3. Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada                                                                | Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo MEC no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.                                                 |
| 4. Caderno Pedagógico Macrocampo Acompanhamento Pedagógico - Alfabetização                                                                              | Manual lançado pelo MEC s/d., trazendo orientações das atividades de Alfabetização/Letramento do Programa Mais Educação.                                                                                                                           |
| 5. Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional.                                                                                  | Documento publicado pelo MEC no ano de 2009 com o objetivo de contribuir com a discussão e ampliar o conhecimento sobre o tema da educação integral no Brasil, apresentando as reflexões e as práticas que se embasam nessa concepção.             |
| 6. Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: Caderno para professores e diretores de escolas. | Documento publicado pelo MEC no ano de 2009, como forma de sugerir caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.                                            |
| 7. Documento orientador adesão Programa Novo Mais Educação.                                                                                             | Documento publicado pelo MEC no ano de 2016, com o objetivo de orientar a adesão e implementação do Programa Novo Mais Educação nas unidades escolares.                                                                                            |
| 8. Caderno de orientações pedagógicas Programa Novo Mais Educação.                                                                                      | Caderno pedagógico publicado pelo MEC no ano de 2017, que apresenta orientações que podem facilitar a execução, o desenvolvimento e a avaliação do programa no âmbito de cada escola, sem ferir o pacto interfederativo e a autonomia das escolas. |

Fonte: Portal MEC.

Com o intuito de alcançar nossos objetivos, optamos por trabalhar com esses documentos utilizando a análise documental, conforme destacamos na Introdução. Levando em consideração nossa leitura dos documentos citados nos quadros 3 e 4, constatamos que as políticas e os programas voltados para a ampliação da jornada escolar com perspectivas para a educação integral dos estudantes se baseiam fundamentalmente nestes documentos, para alcançar os objetivos desejados. A reformulação do PME e a instituição do PNME são, sem dúvida, um indicador de que esta temática nos instiga a novos estudos e pesquisas.

Uma vez feita a apresentação de nosso percurso em torno das pesquisas já realizadas, torna-se bastante pertinente promover uma reflexão a respeito dos conceitos: educação integral e educação em tempo integral, e suas relações com o tempo e espaço escolar, bem como com a proposta pedagógica e com o currículo.

## **1.2 Educação integral e educação em tempo integral: dois conceitos importantes**

É importante compreender os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, pois acreditamos que o esclarecimento destes conceitos possibilitará identificar algumas das prováveis dificuldades enfrentadas pela escola no desenvolvimento do PME e PNME. Como nos alerta Guará (2006), estes conceitos não devem ser confundidos, uma vez que carregam em si significados diferentes.

Estes dois termos, embora diferentes, não são conflitantes, muito pelo contrário, podem ser complementares. A educação integral pode ser materializada através da educação em tempo integral, pois a ampliação da jornada escolar possibilita a prática de outras atividades que podem significar uma formação ampliada, abrangendo aspectos sociais, culturais, afetivos, estéticos e éticos da formação humana, que para muitos ainda não são considerados de cunho educacional.

Hoje, quando se fala em educação integral, geralmente as pessoas relacionam este termo à ampliação da quantidade de horas que o estudante permanece na escola. O termo educação em tempo integral, ou escola de tempo integral, diz respeito à ampliação da jornada escolar dos estudantes. Na maioria das escolas de tempo integral, ocorre a extensão do tempo em turno e contraturno escolar, ou seja, um período é destinado às disciplinas do currículo básico e outro período utilizado para atividades de esporte, artes, cultura e lazer, dentre outras.

O termo tempo integral estabelecido com base no marco legal da política educacional brasileira considera como de “tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior

a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (DECRETO nº 6.253/2007c).

Segundo Leclerc e Moll (2012, p. 96), a educação em tempo integral define-se como:

[...] organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Diversas experiências brasileiras de educação em tempo integral apresentam-se como propostas de educação integral, em sua maioria com o objetivo de organizar a escola para dar ao aluno a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal.

Compreendemos com Guará (2006) que o conceito de educação integral carrega conteúdos históricos que, dependendo do contexto e grupos que o utilizam, descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados. Seus princípios políticos e filosóficos concebem o homem como um “ser total”, defendendo uma educação que integre suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, física e moral.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Este conceito remete ao pensamento de que a educação acontece ao longo da vida, o sujeito deve ser concebido por inteiro num contexto real, e o conteúdo curricular deve dialogar com os interesses, conhecimentos prévios, valores e cotidiano dos estudantes.

Nos últimos dez anos, a educação integral vem sendo compreendida sob várias concepções e perspectivas tanto pela legislação educacional brasileira quanto por vários educadores e pesquisadores. Em relação às diferentes concepções e perspectivas sob as quais vem sendo compreendida, é possível observar que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo



desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p. 7).

Apesar de ser compreendida mediante diferentes concepções e perspectivas, é possível considerar um ponto em comum. Consoante Guará (2006, p. 18), estas concepções compartilham do entendimento de que o tempo destinado à educação está “aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI”.

Para Gadotti (2009), a educação integral abarca duas dimensões inseparáveis: a quantitativa e a qualitativa. Quantitativa porque considera um maior tempo na escola e em seu entorno, e qualitativa porque este maior tempo, se revestido de intencionalidade educativa, poderá se tornar uma oportunidade para que os conteúdos propostos sejam apreendidos de forma significativa pelos estudantes.

Compreendemos que o conceito de educação integral carrega em si uma maior abrangência, não podendo ser confundido com educação em tempo integral. Desenvolver um trabalho educacional voltado para a educação integral dos estudantes requer primeiramente que tenhamos uma compreensão clara deste conceito e de seus pressupostos. Neste sentido, concordamos com Guará (2006, p. 78) que educação integral é a oferta de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Educar integralmente é promover nos estudantes competências em todas as dimensões do ser humano: cognitiva, social, física, intelectual e emocional, colocando-os na condição de interação e integração no contexto onde vivem. Neste sentido, acreditamos que a ampliação da jornada escolar poderá oferecer maiores oportunidades para a formação integral dos estudantes, pois como afirma Guará (2006) “a educação integral pode ser um dos bons caminhos para atingir a educação integral”.

A educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes suscita várias discussões, uma vez que vários movimentos sociais ligados à educação defendem que apenas a ampliação do tempo de permanência na escola não garante o resultado desejado pelas propostas de educação integral. Portanto, se faz necessário discutir com quais objetivos deve se dar essa ampliação da jornada escolar.

### *1.2.1 Educação em tempo integral na perspectiva da educação integral dos estudantes*

A perspectiva da educação integral perpassa por momentos importantes da história humana em diversos contextos sociais, suas bases se assentam em diversos movimentos educacionais ao longo da história da educação brasileira e, embora vista sob diferentes concepções, estes a entendem como a base fundamental para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. De modo geral, a expressão educação integral pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional (COELHO, 2009).

A discussão sobre a educação integral não é algo recente. Segundo Gadotti (2009, p. 21), diversos estudiosos da educação já se manifestaram a respeito:

Marx preferia chamá-la de educação ‘omnilateral’. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

No cenário educacional brasileiro, o termo educação integral apresenta diferentes concepções e práticas, todas dentro de um contexto histórico, em períodos distintos, com objetivos e públicos diferentes. Por isso, a importância de uma reflexão sobre a temática a partir de uma perspectiva sócio-histórica.

Diferentes concepções de educação integral delinearam o pensamento de várias correntes políticas desde as primeiras décadas do século XX, dentre estas se destaca a representada por Anísio Teixeira (1994), que defendia uma concepção de educação escolar com funções ampliadas, atribuindo-lhe um aspecto democrático, uma vez que via na educação integral a solução para romper com as desigualdades e os problemas sociais desencadeados pela urbanização e industrialização. Acreditava-se numa educação que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania, que integrasse a população menos favorecida na sociedade.

Anísio Teixeira travava neste período uma dura crítica a um sistema educacional que não se fazia capaz de responder aos problemas sociais provocados pela urbanização e industrialização, bem como pelas ideias renovadoras que chegavam ao Brasil como redentoras, capazes de dar conta das seguintes problemáticas: a) educação vista como poder “curativo e domesticador das classes populares”, b) uma escola meramente alfabetizadora, c) busca pela qualidade e ampliação do sistema escolar (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Teixeira (1997) construiu as bases de sua concepção de educação integral a partir deste contexto socioeconômico e político, que logo passou a ancorar-se no pensamento do americano John Dewey, que defendia um sentido democrático e pragmatista para a educação escolar. É possível perceber este sentido pragmatista que atribui à escola em muitas de suas obras:

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Ante esta visão da educação, Teixeira (1997, p. 89) defende que a escola deveria despertar o pensamento reflexivo do aluno a respeito das vivências cotidianas e prepará-lo para o enfrentamento destas, colocando-o na sociedade como um cidadão de direitos. Para ele, a educação não pode ser a preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, e a escola deve se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver.

Diante disto, cria-se então uma forte crença nas potencialidades da educação escolar, sendo, portanto, esta capaz de integrar o homem na sociedade com seu “papel socializador”, “criador de cultura” e “formadora de indivíduos para a democracia”. Enfim, uma escola que deixa de ser da elite e leve uma educação de qualidade a classes menos favorecidas. A partir deste pensamento, desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral.

Apesar de Teixeira (1994) não fazer uso da expressão educação integral, trazia para o campo educacional a proposta de uma escola de tempo integral e defesa pela ampliação de suas funções, uma “escola para além do ensino de letras, mas de formação e hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar de uma sociedade democrática”. Daí sua defesa pelo horário integral:

Não se pode conseguir esta formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Com este pensamento, Anísio Teixeira trouxe para o cenário educacional brasileiro da época uma nova maneira de pensar a educação como um direito de todos, tendo como

objetivo principal alcançar as diversas dimensões da formação humana, favorecendo assim a democracia, ou seja, um cidadão participativo e com plenos direitos na sociedade.

No cenário educacional atual, é comum ouvirmos dizer que a educação pública brasileira não cumpriu as metas preestabelecidas para o século XXI, crianças e adolescentes não obtiveram as aprendizagens esperadas, as práticas escolares não respondem ao que impõe a sociedade atual. Sendo a educação uma importante ferramenta para o desenvolvimento econômico e social do país, acredita-se que é preciso avançar nas aprendizagens básicas e oferecer uma “educação que atenda às diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica, ou seja, que compreenda o ser humano em sua integralidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Quando as práticas escolares deixam de atender às necessidades da sociedade, novas concepções, experiências, projetos, programas são postos em debate no campo educacional, que estão sempre ligados a contextos sociais, políticos e econômicos de um dado momento. De acordo com Gadotti (2009, p. 51), “[...] o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de educação básica”.

O Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em uma pesquisa realizada em 2003, identificou que a concepção de educação integral tem sido definida a partir de diferentes perspectivas. A primeira compreende a educação integral como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral.

A segunda a compreende a partir do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e da integralidade, que pode ser alcançada mediante o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 70).

Uma terceira compreensão entende a educação integral como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar. “Objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo, considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais” (GUARÁ, 2009, p. 70). Este é o caso de muitos projetos de organizações com temas voltados para arte, esporte, lazer, meio ambiente, saúde, entre outros, desenvolvidos dentro e também fora do ambiente escolar. Estes temas são compreendidos no currículo escolar como conteúdos transversais e

estabelecem relações com outros conhecimentos necessários à formação integral dos estudantes.

Por fim, a quarta concepção, que parte do pressuposto de que se torna necessário o aumento do tempo de permanência na escola e a promoção de novas experiências de aprendizagem, defendendo assim um “programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade” (GUARÁ, 2009, p. 71). Esta concepção remete à relação escola/comunidade, com as práticas, costumes, crenças e valores presentes na vida cotidiana dos estudantes devendo ser somados ao saber acadêmico, ou seja, estes saberes devem ser integrados ao currículo escolar.

Cavaliere (2007) também afirma que, mediante estudos realizados ao longo dos últimos dez anos, é possível verificar quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública no país. A concepção de cunho assistencialista vê a escola de tempo integral como uma forma de suprir deficiências gerais da formação dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade, “uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). Para a autora, esta concepção é predominante na maioria das escolas de tempo integral.

Outra concepção apresentada e qualificada pela autora como autoritária, a escola de tempo integral é vista como:

[...] uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A terceira concepção, caracterizada como democrática, acredita no seu papel emancipatório. O tempo integral garantiria melhor desempenho dos estudantes em relação aos saberes escolares, os quais promoveriam sua emancipação.

Por fim, Cavaliere (2007) afirma que a concepção mais recente é a multissetorial. Nesta concepção, não é necessária a implementação do horário integral, pois acredita que a educação pode e deve se fazer também fora da escola. Tal perspectiva defende que o Estado e suas estruturas, trabalhando de forma isolada, “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não

governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Esta concepção se faz presente em muitos projetos e programas de governo, inclusive na proposta do PME, que vê a escola como espaço privilegiado da formação completa do aluno, porém sem considerá-la como único espaço dessa formação. A partir dessa premissa, propõe que “a escola por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico - pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal”. O foco é transformar a escola em um espaço atrativo e também ampliar os espaços escolares para além da escola, de modo que venha a favorecer as aprendizagens escolares da leitura, da escrita e também a produção de outros saberes (BRASIL, 2009, p. 35).

Segundo Cavaliere (2007), esta concepção multissetorial de educação integral nos programas governamentais se justifica, principalmente, porque grande parte das escolas públicas brasileiras possuem poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o tempo integral.

Guará (2009, p. 66) defende a potencialidade educativa dos contextos não escolares. Para a autora:

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

A autora defende a educação integral e a escola de horário integral na perspectiva de proteção integral a crianças, adolescentes e jovens, bem como a promoção de políticas públicas sociais e a articulação da escola com organizações não governamentais para o oferecimento deste direito à população. Carvalho (2006), em defesa dessa perspectiva, também afirma que “[...] somente a articulação/cominação de ações entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais, assegura uma intervenção agregadora, totalizante e includente”.

Em oposição a este pensamento, Coelho (2009) e Cavaliere (2007) ponderam que, mesmo que haja boas intenções, não podemos esquecer que muitas vezes este modelo de articulação, de compartilhamento da tarefa de educar entre a sociedade civil e organizações não governamentais, pode acabar por desresponsabilizar o Estado de suas obrigações, passando para outros uma tarefa que é sua.

A concepção multissetorial vem sendo empregada nas políticas públicas educacionais como uma forma de utilização da escola para a realização de outras políticas sociais, cujo

slogan é o compartilhamento da tarefa de educar, entre diversos segmentos da sociedade, ou seja, a educação é compromisso de todos. Neste sentido, compreendemos com Saviani (1999) que esta é uma iniciativa de “educação compensatória”, uma vez que compreende a articulação de um conjunto de programas destinados a compensar a carência de crianças em diferentes condições: “saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.” Para o autor: “[...] se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social” (SAVIANI, 1999, p. 44).

Ao assumir esta posição não deixamos de acreditar na potencialidade educativa dos contextos não escolares, pois, como bem afirma Gadotti (2009), o conhecimento está vinculado na escola e fora dela, o contexto social em que a comunidade escolar está inserida deve ser compreendido e levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Esta concepção multissetorial de educação, embora se apresente com um caráter democrático, com boas intenções, vincula-se a um perfil neoliberal, sendo, portanto, necessária uma análise para além do real aparente. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 21).

Defendemos uma concepção de educação integral e escola de tempo integral que compreenda os estudantes como seres histórico-culturais, constituídos a partir de sua práxis social, que resultará no desenvolvimento de suas múltiplas capacidades cognitiva, física, afetiva e social, ou seja, sua formação integral. Para a pedagogia histórico-crítica, o processo educativo deve desenvolver no estudante a compreensão política de sua condição histórica, visando ao desenvolvimento das suas múltiplas capacidades, pois somente assim será possível integrar tempo, espaço e desenvolvimento humano, transformando-o em um novo homem, mais completo e mais humano. Este é o pensamento que fundamenta nossa concepção de educação integral.

Como vimos, há muitas maneiras de pensar a escola de tempo integral e a educação integral e, em todas as propostas e concepções, há desafios a enfrentar. Estas concepções podem ser transitórias, uma vez que as transformações na sociedade e as demandas de cada momento histórico, ou grupo social, vão moldando os projetos e propostas de escola de tempo integral. Como já dito, no contexto contemporâneo, a busca pela educação integral se apresenta como estratégia de inclusão social, de redução das desigualdades e de melhoria da qualidade da educação, porém, esta ainda é uma proposta em construção.

Muitas dessas perspectivas e concepções de educação integral consideram as questões do tempo e espaço escolar. Porém, é preciso pensá-las de modo mais específico, considerando possibilidades e desafios da ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem com qualidade educativa.

### *1.2.2 Educação integral e suas relações com o tempo e espaço escolar*

A premissa da educação integral traz uma perspectiva para uma educação além dos bancos escolares, que busca a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação. Há estudos e debates no campo educacional sobre a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. Em sua maioria, estudiosos da área comungam da ideia de que mais tempo na escola e a ampliação dos espaços e oportunidades de aprendizagem são estratégias que poderão contribuir para a qualidade da educação.

A organização social do tempo reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas da sociedade, da cultura urbana. Consoante Cavaliere (2007, p. 1018), as lentas mudanças ocorridas na definição do tempo de escola ao longo do século XX têm suas bases no fenômeno da escolarização das massas, no ingresso das mulheres no mercado de trabalho, na eliminação do trabalho infantil e na regulamentação das relações de trabalho.

Na atualidade, a forma de organização do tempo escolar tem seus fundamentos voltados para a inclusão social, a redução das desigualdades sociais e educacionais e a melhoria da qualidade da educação. Arroyo (2012) afirma que o direito à educação levou a direito a mais educação e a mais tempo de escola. Para o autor, a defesa pela ampliação da jornada escolar está ligada ao “direito a tempos dignos de um justo viver que passou a ser visto como um dos direitos mais básicos”. Torna-se direito quando a “vivência digna do tempo de infância é precária e ameaçada pelas condições sociais, materiais e espaciais”.

Já Cavaliere (2007, p. 1016) destaca que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada pela:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Diante destas três visões, é possível perceber dois modelos de organização: um que aposta no tempo integral no interior da escola, este tende a investir em adaptações



(equipamentos, profissionais e formação) para receber os alunos em turno integral. O outro aposta na oferta de atividades em tempo integral mediante articulação com outras instituições e projetos sociais, que podem acontecer tanto dentro do espaço escolar como fora dele, utilizando-se de espaços e agentes que não os da própria escola. A escolha de um ou outro modelo se dá sob “diferentes interesses e forças que atuam sobre o tempo escolar: o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão a respeito da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho” (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Alguns dos projetos governamentais de escolas de tempo integral têm defendido a ideia de que o tempo integral não precisa ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda e que não é mais possível pensar a escola como o único espaço de aprendizagem. A conjugação de experiências escolares e não escolares de educação já ocorre em práticas socioeducativas no contraturno escolar, desenvolvida tanto pela escola como por parcerias com outros atores sociais. Neste sentido, Carvalho (2007 apud GUARÁ, 2009, p. 68) esclarece que "a inclusão social se faz não somente com a garantia de serviços públicos ou com crescimento econômico e emprego, mas também com ganhos de aprendizagem substantivos, com circulação e acesso à cidade, com valores e sentido de pertencimento".

Gadotti (2009, p. 37) também comunga da ideia de que o conhecimento está vinculado tanto na escola como fora dela, ou seja, é preciso voltar o olhar para além da escola e também trazer o que está fora para dentro dela. Neste sentido, afirma que “[...] os problemas presentes num determinado contexto social devem ser levados em conta pela escola e compreendidos criticamente” e que a escola precisa estar ciente de que “a maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola”.

Segundo Guará (2009), há pesquisas que apontam que o desempenho escolar é determinado por fatores intraescolares e extraescolares, ou seja, por uma série de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais e trabalhistas, a administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Porém, isso não significa a impossibilidade de a escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem dos estudantes.

Consideramos que todo aluno (e toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia seu processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades a seu desenvolvimento, o que requer que pensemos sobre as inter-relações entre o aprendiz, o contexto e as relações com o outro como fator de importância para a formação integral do homem.

Conforme Veiga-Neto (2000), estamos vivendo uma ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, considerados em função da finalidade social que a escola moderna assume. Em seus estudos acerca do tempo e do espaço escolar, o autor afirma que a percepção do tempo e do espaço é uma construção social e, portanto, visto desta forma, o espaço não deve ser compreendido como um simples cenário onde se dão nossas ações, que acontecem em um determinado tempo, é preciso uma maior clareza acerca das novas práticas espaço-temporais a que estamos submetidos e às quais estamos submetendo nossos alunos, tanto dentro como fora da escola. Ainda segundo Veiga-Neto (2000), a compreensão acerca do espaço vai “do maior fechamento e isolamento possível em relação ao espaço circundante à escola até a maior abertura, contato e transparência em relação ao exterior”.

Diante deste pensamento, Veiga-Neto (2000) afirma que educação não é algo preso às paredes de uma sala de aula, pois aprendemos a todo o momento, na rua, na televisão, na internet, na igreja, na família, com os amigos, na sociedade, e que a limitação de um espaço é algo imposto como forma de coerção social. “Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 13).

Bronfenbrenner (1989 apud GUARÁ, 2009, p. 73) também contribui com esta reflexão ao afirmar que “o contexto primordial de desenvolvimento é aquele em que o indivíduo pode engajar-se em atividades conjuntas cada vez mais complexas, com a orientação direta de pessoa(s), que se comprometa(m) com seu bem-estar e com quem ele tenha uma relação afetiva positiva”. A teoria de Bronfenbrenner (1989) aponta para a articulação entre a escola e os espaços não escolares de educação como fundamental no desenvolvimento dos estudantes.

Bronfenbrenner (1989 apud GUARÁ, 2009, p. 71) define o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida". Nesta perspectiva, o autor compreende que o homem se desenvolve a partir da interação com o ambiente sociocultural no qual está inserido, ou seja, compreende que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação de quatro níveis dinâmicos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. A pessoa com suas características individuais tem influência sobre o contexto, assim como este tem influência sobre ela. A interação com outras pessoas, objetos, símbolos e situações é o processo, considerado como “motores” do

desenvolvimento intelectual, socioemocional e moral. O tempo, para o autor, são os acontecimentos do ciclo da vida, os eventos e as mudanças históricas, e que também têm influência sobre o desenvolvimento da pessoa.

Assim como teoriza Bronfenbrenner (1989) acerca do desenvolvimento humano, Vygotsky (1991), com sua teoria sociocultural, afirma que as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social. A partir da abordagem do autor, é possível observar que os processos de aprendizagem devem ser entendidos com referência ao contexto social e cultural nos quais ocorrem, a interação tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano.

Na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky (1991, p. 61), o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, e “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Ou seja, o ser humano cresce em um ambiente social, e a interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento, pois o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos.

Para Vygotsky (1991, p 110):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.

A partir da interação social, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem. Nesta dinâmica, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento, pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo.

Do ponto de vista de Freire (2005), o homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização. O autor acredita que é na interação, nas relações sociais, que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento, daí sua concepção do sujeito como histórico-social.

Ao tratar de sua concepção do sujeito como histórico-social, o autor considera que a escola não pode descartar os saberes que os alunos possuem sobre a realidade em que vivem,

ênfatizando, portanto, que a escola deve produzir conexões entre os saberes, para que assim possa promover o desenvolvimento da consciência crítica. Nesta perspectiva, Freire (2005) se opõe à simples transmissão de conhecimento, ao modo de ver o sujeito como individual, a-histórico, como se o seu saber também não fosse cultural e ele não estivesse inserido em uma sociedade. Freire (2005) afirma que a educação não pode se realizar no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” e que “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Guará (2009, p. 76), corroborando a premissa defendida por Freire, alerta que “não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula”. A autora aponta que os alunos, ao frequentarem outros espaços de aprendizagem e conviver com pessoas da comunidade, se colocam diante de situações significativas que auxiliarão em sua formação integral.

Ainda neste campo de reflexão, não poderíamos deixar de trazer as ideias defendidas por Dewey (1959), que influenciaram Anísio Teixeira na elaboração de sua proposta de ampliação do tempo escolar. O ambiente escolar, segundo Dewey (1959), deve se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver, não sendo possível dissociar tais elementos. Para o autor, a vida humana é uma teia de experiências e aprendizagens variadas, em que “viver é educar-se e educar-se é viver, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis”.

O contraste essencial da ideia da educação como uma reconstrução contínua, com outras concepções unilaterais [...] é que ela identifica o fim (o resultado) com o processo. Verbalmente, isso parece contraditório, mas só o é verbalmente. Em rigor, significa que a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas (DEWEY, 1959, p. 85).

De acordo com as ideias defendidas pelo autor, a escola deve organizar-se de modo que dentro dela ocorram experiências e aprendizagens que caracterizem a própria condição humana, ou seja, deve constituir-se como uma “microsociedade”, dialogando com as diferentes instâncias da sociedade maior à qual ela pertence e da qual todos participam. Mas para tal, o ambiente escolar deve ser intencionalmente preparado com uma intensa realidade político-cultural, de modo que possa atuar como um ambiente que favoreça a comunicação entre família, sociedade e comunidade escolar.

Em síntese, se o sujeito, compreendido como sócio e historicamente constituído, vê-se como parte integrante do contexto social no qual se insere e imerso em realidades significativas, o processo de ensino/aprendizagem toma características de uma escola inovadora destes processos, com objetivos claros sobre a educação que pretende oferecer e sobre o tipo de sujeito que pretende constituir com suas práticas pedagógicas.

A perspectiva da educação integral dos estudantes se fortalece na medida em que é incorporada nas legislações, planos e outros documentos oficiais. Portanto, torna-se imperiosa a compreensão do discurso oficial, para posteriormente pensá-la em sua materialidade no interior das escolas.

### *1.2.3. Educação integral e educação em tempo integral: marco legal*

A educação em tempo integral na perspectiva da educação integral tem sido um ideal presente na legislação brasileira e vem ao longo dos anos sendo incorporada em diversos documentos oficiais, como legislações, planos e outros. Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar em seu artigo 205 “a educação como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016c), identifica-se nas entrelinhas de seu texto uma concepção de educação integral, uma vez que se subentende que a educação tem como objetivo a formação integral do homem para atuar na sociedade. O artigo 205 ainda aponta a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, pensamento este que se encontra presente na proposta de indução de uma educação integral nas escolas públicas brasileiras - Programa Mais Educação e Novo Mais Educação - e também nas legislações, planos e projetos do Ministério da Educação.

A ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras vem atendendo gradativamente ao disposto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que recomenda:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016a).

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 compreende que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ao conceber a educação nestes moldes defende a ampliação das aprendizagens dos estudantes para além do tempo em sala de aula, valorizando, portanto, as experiências extraescolares, as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Entende-se ainda que, ao estabelecer que a educação escolar deva vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, considera a formação dos estudantes para além dos conteúdos curriculares, ou seja, para uma formação que contemple dimensões como emancipação social e o exercício da cidadania (BRASIL, 2016a).

Ao estabelecer que sejam conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 2016a, art. 87), a referida legislação de forma subliminar aborda um pensamento comum entre muitos estudiosos da educação, que é a ideia de que “o tempo de permanência na escola está aquém do que seria necessário para dar conta da formação de crianças e jovens para os desafios do século XXI” (GUARÁ, 2006, p. 18).

Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990, em seu Capítulo IV, artigo 53, ressalta “o direito de crianças e adolescentes a uma educação, que vise o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Em seu artigo 54, a referida legislação aponta também para a obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que é de fundamental importância a integração de ações intersetoriais com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório, garantindo a estes o acesso à educação e também a programações culturais, esportivas e de lazer.

Diante desta perspectiva de proteção e de educação das crianças e adolescentes, o poder público, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada têm se unido em diversos projetos nesta direção. Muitos projetos socioeducativos são desenvolvidos como forma de ampliação dos espaços educativos que extrapolem a sala de aula, numa perspectiva de espaço complementar de educação. Conforme abordado por Carvalho (2006, p. 7), esta perspectiva de integração entre educação e proteção remete à concepção de educação integral vista “como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte”. Para Guará (2006), a interlocução entre proteção

social, cultura e educação é fundamental para o avanço das políticas de educação integral em nosso país.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, apresentou entre suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, para um período de, pelo menos, sete horas diárias, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda. Essa prioridade é justificada no plano como um “esforço dos sistemas de ensino para que todos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna”. A ampliação da jornada escolar é vista no PNE como uma modalidade inovadora, capaz de promover a universalização do ensino e minimizar a repetência.

Vale destacar que o PNE (2001/2010) associa a progressiva ampliação do tempo escolar para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, entretanto, valoriza a educação em tempo integral, especialmente nos seus aspectos pertinentes à proteção social, com o desenvolvimento de ações voltadas para a educação integral, no contraturno escolar, para crianças em situação de vulnerabilidade social, através do estabelecimento de parcerias com a sociedade. Em síntese, a oferta da educação integral não é para todos, e sim para alguns, o que, segundo Maurício (2015), acaba por contribuir com a perda de identidade da escola, que ora está a serviço da educação, ora a serviço da proteção social.

A escola é vista sob a perspectiva de uma instituição capaz de garantir os conhecimentos escolares e também outros saberes necessários à integração do homem na sociedade e de propiciar aos alunos ferramentas cognitivas que lhes possibilitem romper com os problemas sociais. Vista desta forma, esta se consolida num duplo desafio:

Nesse duplo desafio - educação/proteção - no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 17).

O referido plano, em sua essência, também estabelece que as escolas de tempo integral devam ser providas de recursos financeiros e condições adequadas para que ofereça, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas. Paro (1988, p. 196), em um de seus escritos sobre a educação integral, diz que “[...] ações ligadas às políticas públicas

na área social têm-se constituído em ações paliativas, que deixam intocado o problema principal”.

Outro marco legal que apresenta diretrizes voltadas para a educação em tempo integral é o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo Ministério da Educação em 2007, através do Decreto 6.094/07, como um conjunto de ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando melhorar a qualidade da educação, tendo seu foco na Educação Básica. Para Saviani (2007, p. 9), este plano se define como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE, que de certo modo caiu no esquecimento. Entre as ações previstas no PDE, está a adesão dos municípios às suas 28 diretrizes, através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a base de sustentação do PDE. Foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de conjugar esforços entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira para assegurar a qualidade da educação. Portanto, constitui-se como uma espécie de mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado para verificação do cumprimento das metas fixadas PDE. Saviani (2007, p. 12) afirma que o IDEB veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacional e internacionais do rendimento dos alunos, na tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino na Educação Básica. Dentre as 28 diretrizes estabelecidas para cumprimento das metas, encontra-se a defesa pela ampliação da jornada escolar como uma estratégia capaz de “[...] combater a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007b).

O Compromisso Todos pela Educação propõe que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (artigo 2º, inciso VII). Propõe também que sejam firmadas parcerias entre escola e sociedade civil a fim de promover a participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas, conjugando assim esforços para a melhoria da qualidade da educação (artigo 2º, inciso XXVII).

Com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, viu-se crescer o empenho em prol da ampliação da jornada escolar com a previsão de acréscimo no repasse de recursos para as escolas em regime de tempo integral, compreendendo que o “tempo total que o aluno deve



permanece na escola deve ser igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”. Outro importante indutor da ampliação da jornada escolar com perspectiva para a educação integral dos estudantes, ou talvez o principal, é o lançamento do PME, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07. Estas duas últimas ações governamentais citadas estimularam o crescimento de matrículas em jornada escolar ampliada, com 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 e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. [...] será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações 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, 2007a).

Vale destacar que a defesa pela ampliação da jornada escolar não se destina a todos os alunos. Entre os objetivos da Portaria Interministerial nº 17/07 que institui o programa, aparece a garantia da proteção e assistência àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, o que o caracteriza como um programa assistencial e compensatório das desigualdades sociais existentes. Neste sentido, entende-se com Maurício (2015, p. 78) que é preciso refletir sobre o conceito de assistencialismo, para não confundi-lo com ações de cuidado que são desenvolvidas em qualquer escola, apontando como caminho a reformulação da concepção político-pedagógico dessas escolas.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, reforça a meta de ampliação das escolas de tempo integral presente no plano anterior, “alcançar 25% de matrículas em 50 % de escolas públicas de educação básica em tempo integral até o final do plano”. Observa-se que o documento mantém o caráter de política compensatória das desigualdades sociais, longe de se constituir como direito universal para todos.

Ao longo da incorporação desta sequência de instrumentos legais, a questão da educação integral e escola em tempo integral tem alcançado maior visibilidade a partir da efetivação da proposta do PME, e atualmente do PNME, em vários municípios e estados do país. Porém, a concretização desta proposta coloca às escolas brasileiras desafios que fazem

emergir a necessidade de compreensão do significado da experiência pretendida. Na seção a seguir, apresentaremos o PME e PNME realizando um apanhado sócio-histórico de ambos.

### **1.3. Programa Mais Educação e Novo Mais Educação (2007-2016)**

O PME foi elaborado e implantado nas escolas públicas brasileiras em um momento em que a temática escola de tempo integral e educação integral dos estudantes ganhou maior espaço no debate sobre a melhoria da qualidade educacional e também na implementação de políticas públicas de inclusão social. A proposta da ampliação da jornada escolar e a concepção de educação integral no cenário educacional brasileiro não são algo recente, tem estado em pauta desde as primeiras décadas do século XX, com mais intensidade em alguns momentos, em pausa em outros, o que atribuímos sempre aos contextos sociais, políticos e econômicos do momento.

Nas primeiras décadas do século XX, a proposta da ampliação da jornada escolar e da educação integral dos estudantes esteve associada à desigualdade social e às mazelas decorrentes do processo de urbanização e industrialização. Pensada em favor de uma educação escolar que não se limitasse à alfabetização da grande massa da população, mas que alcançasse as diversas dimensões de sua formação, a proposta fez emergir uma nova concepção de educação escolar com grande responsabilidade social e amplitude de ação (CAVALIERE, 2010).

Nos últimos dez anos, a procura pela educação integral esteve ligada a fatores como proteção social, prevenção e situações de violação de direitos da criança e do adolescente e, também, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB revela que há uma discrepância de desempenho no sistema público de ensino, em especial no âmbito estadual e municipal, com isto, há necessidade de garantir qualidade e equidade no direito de aprendizagem a toda criança, adolescente e jovem. O texto referência para o debate nacional sobre educação integral, provindo do governo federal, elucida sobre o porquê da busca pela educação integral no contexto brasileiro contemporâneo:

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo, em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no

cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL, 2009b, p. 11).

Apesar de as desigualdades sociais não poderem ser apontadas como único fator determinante do baixo desempenho escolar, é preciso considerar a forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola. Primeiramente, buscaram-se perspectivas de solução para tal problemática com a implementação de políticas públicas voltadas para a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, que por si sós não foram capazes de garantir a permanência do aluno na escola e nem a qualidade da educação. Daí a defesa de programas de ampliação da jornada a serem desenvolvidos nas escolas públicas, na perspectiva de promover a educação integral dos estudantes, combater as desigualdades sociais e garantir a qualidade da educação.

Os diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2009, 2011) e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC (CADERNOS CENPEC, 2006) compartilham do seguinte pensamento: a sociedade atual, com suas transformações e complexidades, exige que a educação avance nas aprendizagens, de modo a promover a formação integral do estudante. Para cumprir esta função, a educação deverá abranger as dimensões cognitivas, afetivas, artísticas, culturais, os valores, a saúde, o corpo e desenvolver atividades sociais que devem ocorrer em muitos espaços, na escola e para além dela, mediante ações de cultura, esporte, direitos humanos e desenvolvimento social.

O desenvolvimento integral do estudante pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem, contribuindo assim tanto para o sucesso escolar quanto para seu crescimento pessoal e social, ou seja, para o seu acesso à cidadania. Foi diante desta perspectiva que em 2007 foi proposto o PME através da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e do Decreto Presidencial 7.083/2010 (BRASIL, 2010), porém com início efetivo em 2008, ainda no governo Lula, e com continuidade nos governos Dilma e Temer.

O Programa teve como objetivo levar para o interior das escolas a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. O programa prevê acréscimo de repasses financeiros às escolas via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a implantação de uma jornada mínima de sete horas diárias, com o desenvolvimento de, no mínimo, três atividades no contraturno dos dez macrocampos estabelecidos: acompanhamento pedagógico (obrigatório); meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e arte; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educação científica; e educação econômica e cidadania (BRASIL, 2014b).

Segundo o Manual Operacional do Programa para o ano letivo de 2012, este repasse financeiro destina-se à aquisição dos kits conforme atividades a serem desenvolvidas, contratação de serviços, compra de materiais de consumo e ressarcimento financeiro aos monitores. O valor destinado a cada unidade escolar é estipulado de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no programa: até 500 alunos um valor de R\$ 5.000,00; de 501 a 1.000 R\$ 10.000,00, e para mais de 1.000 alunos cadastrados R\$ 15.000,00 (BRASIL, 2012, p.12).

Observa-se nos documentos dos anos subsequentes que há uma redução destes valores no Manual Operacional do Programa para o ano letivo de 2014, no qual se registram os seguintes valores: para um número de até 500 alunos o valor é de R\$ 4.000,00, de 501 a 1.000 alunos R\$ 8.000,00, e para um total de mais de 1.000 alunos o valor é de R\$ 9.000,00 (BRASIL, 2014b).

Compreende-se pelos documentos oficiais que as atividades do programa possuem caráter de natureza voluntária<sup>2</sup>, a serem desempenhadas preferencialmente por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou por pessoas da comunidade com habilidades apropriadas e também por estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA e do Ensino Médio de acordo com suas competências, saberes e habilidades (BRASIL, 2014b, p. 18). Denomina-se voluntária por ser considerada uma oportunidade de ensinar e aprender que a comunidade oferece à escola, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, que passam a ser compartilhadas entre escola e comunidade. Ante esta perspectiva do voluntariado, os monitores recebem uma ajuda de custo para as despesas com transporte e alimentação, podendo variar de R\$ 60,00 a 600,00, conforme o número de turmas atendidas.

A perspectiva do voluntariado traz alguns entraves para as escolas, como a grande rotatividade de monitores e a dificuldade de integração das atividades do programa à proposta pedagógica da escola. É possível perceber que muitas pessoas da comunidade estão à procura de um emprego e que em sua maioria também não dispõem de tempo para realizar atividades de natureza voluntária na escola.

Dentre os critérios definidos pelo Ministério da Educação – MEC para a adesão das escolas ao PME, priorizam-se dados referentes à realidade da escola (nível socioeconômico), ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e também às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2010). De acordo com o Manual Operacional

---

<sup>2</sup> Considera-se serviço de natureza voluntária conforme definida na Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos ou recreativos ou de assistência à pessoa.

do Programa, cada escola, por sua vez, seleciona, entre todos os alunos matriculados, aqueles que apresentam “defasagem idade/ano, estejam matriculados em séries que apresentem alto índice de abandono, evasão e/ou repetência e que sejam beneficiários do Programa Bolsa Família” para participarem das atividades no contraturno escolar (BRASIL, 2014b, p. 18).

Para Cavaliere (2014 apud MAURÍCIO, 2015, p. 83), a escola de tempo integral no Brasil permanece dúbia, pois se afasta da condição de direito universal, quando é tratada como um dispositivo só para alguns alunos e não para todos, configurando-se como educação compensatória. Saviani (1999) também aponta para a proposta como uma “educação compensatória” e alerta para a preocupação de que compensar os reflexos da desigualdade social dentro do ambiente escolar pode fazer com que haja falhas na ação pedagógica, que é a sua principal função.

Entende-se com Cavaliere (2014 apud MAURÍCIO, 2015, p. 83) que a educação integral é um direito universal e que, ao tratá-la com uma política compensatória, limitando a organização da escola em termos de tempo, espaço e currículo apenas para um de seus grupos de estudantes considerados mais carentes, corre-se o risco de perder a identidade educacional, pois “não mexe com o coração da instituição”.

Embasado nos princípios das cidades educadoras<sup>3</sup>, o programa incentiva que as atividades sejam realizadas para além dos muros da escola, de modo a promover a “ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas a partir do compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL, 2011 p. 6).

Em relação aos princípios das cidades educadoras, Gadotti (2006) afirma que a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, constituindo-se num espaço de aprendizagem permanente por si só, mas pode ser “intencionalmente” educadora quando exerce, além de suas funções tradicionais, uma nova função cujo objetivo é a formação para a cidadania.

Ainda com base nos princípios das cidades educadoras, o programa propõe a articulação do Ministério da Educação com outros Ministérios (Cultura, Esporte e Assistência Social), com governos estaduais e municipais e, ainda dentro destes, parcerias com

<sup>3</sup> O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios que orientariam a administração pública, centrados no desenvolvimento dos seus habitantes e organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. A concepção de **Cidade Educadora** remete ao entendimento da cidade como **território educativo**. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>. Acesso em: 25 de março de 2017.

Organizações Não Governamentais - ONGs, empresas, universidades, entre outros, na perspectiva de unir esforços para a garantia dos direitos educacionais, a permanência na escola e a proteção social, principalmente nos territórios considerados mais vulneráveis. Compreende-se com Maurício (2015) que a busca por parcerias revela a ausência do Estado como suporte financeiro, técnico e político às escolas, que, desassistidas, sentem-se fortalecidas por contar com apoio de pessoas da comunidade, que se tornam parceiras em prol do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Com esta forma de gestão centrada no meio local, aliada aos princípios das cidades educadoras, o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável, portanto, este modelo de descentralização administrativa exige uma maior compreensão, por parte da escola, a fim de que não percam de vista seus fins e objetivos. Esta descentralização proposta não exime o Estado de seus compromissos sociais, a manutenção da escola e suas funções não podem se tornar responsabilidade da comunidade (PEREIRA, 2007).

Não há dúvidas de que a cidade se constitui em um espaço de aprendizagem e que a escola poderá valer-se dele como uma ferramenta capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem; e que há a necessidade de interlocução entre a escola e diferentes atores sociais, como família, empresas, ONGs, universidades, entre outros. Entretanto, esta proposta não poderá substituir ou eximir a responsabilização do Estado em oferecer à escola as condições necessárias e adequadas para dar conta da formação de nossas crianças, adolescentes e jovens para o século XXI.

Apesar da expansão do programa para muitas escolas brasileiras, chegando a contemplar 12.294 escolas ou 6,2% de 2008 a 2011 (BRASIL, 2015), ele passa a ser alvo de estudos e pesquisas por vários segmentos: universidades, ONGs, especialistas, secretarias de educação e pelo próprio governo federal para avaliar seu impacto na educação brasileira. Dentre elas, podemos citar a pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social e Banco Mundial com apoio do MEC. “Seus resultados apontam que a participação das escolas no programa apresenta impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar; e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática” (BRASIL, 2015, p. 95).

Os dados apresentados nesta pesquisa são confirmados pelo MEC ao afirmar que as escolas não alcançaram resultados satisfatórios em relação às metas estabelecidas pelo IDEB em 2015, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram um grande número dos alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2016b).

Diante destes resultados, e com vista às metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei 13.005, publicada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), que determina o aumento de vagas e escolas em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos matriculados em escolas públicas, inicia-se uma ampla discussão a fim de estabelecer parâmetros para uma possível reelaboração do programa.

Em 2016, o programa é lançado com um novo formato, intitulado Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, publicada em 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), e Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016d), com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar com carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno. Permanece a hipótese de que mais tempo na escola proporcionará melhores aprendizagens.

A Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), que versa sobre seus objetivos e finalidades, diz em sua redação que o programa pretende:

Contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio do acompanhamento pedagógico específico; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais e ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Para atender aos objetivos propostos pela resolução, recomenda-se que o atendimento seja prioritário aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações realizadas pela escola. E a adesão ao programa é destinada às escolas participantes do programa entre 2014 e 2016, ou seja, às que apresentam baixo nível socioeconômico e IDEB inferior à média nacional das escolas públicas, deixando, portanto, para um segundo momento as demais escolas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016e).

O documento orientador do PNME (BRASIL, 2016e) prevê que, ao realizar a adesão, as escolas poderão optar pela carga horária de cinco ou quinze horas. As que optarem pelas cinco horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. Entende-se que esta medida remete a atividades de reforço escolar no contraturno e não à educação integral propriamente dita.

Já as que optarem pelas quinze horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo (nos campos das artes, cultura, esporte e lazer) a serem realizadas nas sete horas restantes (BRASIL, 2016e).

Apesar de o PNME ainda priorizar alunos e escolas de regiões mais vulneráveis e escolas com piores indicadores educacionais, apresentou foco maior nas atividades de acompanhamento pedagógico como garantia da alfabetização e ampliação do letramento, e também da melhoria do desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Conclui-se que esta nova versão apresenta foco maior em aspectos de cunho educacional do que social.

As atividades permanecem como na versão anterior, de natureza voluntária<sup>4</sup>, a serem desempenhadas pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. O primeiro será responsável pela coordenação e organização das atividades, podendo ser um professor ou coordenador pedagógico da escola. Este deverá atuar para que as propostas pedagógicas (turno e contraturno) sejam complementares entre si. O mediador realizará as atividades de acompanhamento pedagógico com os alunos e deverá atuar em consonância com o planejamento dos professores da escola. Já o facilitador realizará as atividades de artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2016e).

No tocante às atividades de acompanhamento pedagógico, o documento orientador do programa, em sua primeira versão - ano 2016, afirma que:

As atividades de Acompanhamento Pedagógico devem se valer de metodologias inovadoras e ter como foco a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno. As atividades devem ser coordenadas pelo Articulador da Escola de modo a garantir sua articulação com o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo sistema de ensino. [...] O perfil, a seleção, a formação e o acompanhamento dos Mediadores de Aprendizagem, assim como as metodologias e materiais a serem utilizados nas atividades de Acompanhamento Pedagógico serão foco de uma futura Versão deste Caderno de Orientações (BRASIL, 2016e, p. 8).

Ao referir-se ao perfil, seleção e formação dos mediadores de aprendizagem, muitos questionamentos são instigados. Como isto será feito dentro da perspectiva de trabalho voluntário que o programa traz? Quais serão estas metodologias inovadoras a serem

---

<sup>4</sup> A Resolução de nº 5, de 25 de outubro de 2016, estabelece os seguintes valores destinados ao ressarcimento do mediador e do facilitador: Para as escolas que optaram pela carga horária de quinze horas o valor é de R\$ 150,00 por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, e R\$ 80,00 por mês, por turma das atividades de esporte, lazer e cultura. Já para as escolas que optaram pela carga horária de cinco horas o valor é de R\$ 80,00 por turma de acompanhamento pedagógico. Para as escolas rurais, o valor será 50% maior do que o definido para as escolas urbanas.



utilizadas? Este trabalho realizado em caráter voluntariado dará conta de alcançar os resultados esperados?

Adiante, entre as orientações apresentadas pelo documento acima citado às unidades escolares, aparece um item que não se via na versão anterior: “a avaliação e o monitoramento”, a serem realizados via sistema de monitoramento com objetivo de produzir informações sobre a execução das atividades do programa e a aprendizagem dos estudantes das escolas participantes, por meio da elaboração de relatórios periódicos nos quais as escolas deverão informar dados sobre a implementação das atividades. Neste sistema, também será feito o cadastramento de todos os participantes: articulador, mediador, facilitador e alunos.

Dentre as mudanças apresentadas pelo programa, destaca-se o estabelecimento de “metas de aprendizagem” a serem alcançadas pelas escolas, secretarias estaduais, municipais e distrital de educação. Conforme consta no documento orientador, esta medida tem como objetivo balizar a avaliação dos resultados do programa, e possivelmente “condicionar a participação das escolas nos anos seguintes” (BRASIL, 2016e, p. 12). Quais seriam estas metas de aprendizagem? Quais critérios serão utilizados para que as unidades escolares continuem sendo beneficiadas pelo programa? O documento não apresenta ideias claras a respeito, apenas informa que a nova versão será publicada devido aos ajustes ainda a serem feitos.

Embora haja algumas mudanças, percebem-se algumas continuidades, como o incentivo aos estados e municípios pela busca por parceiros no desenvolvimento do programa e também pela utilização de outros espaços de aprendizagem. Há a retomada da concepção de que a educação é compromisso de todos, a proposta das cidades educadoras e também a orientação para que haja articulação do programa com o Projeto Político Pedagógico da escola.

O que vemos não é um programa novo, mas sim uma reformulação do programa anterior com mudanças, contradições e muitos desafios a serem enfrentados. Um modelo que continua fazendo parte da rotina das escolas brasileiras, ora se colocando com um olhar mais voltado para o combate às desigualdades sociais, proteção social, violação dos direitos da criança e do adolescente, ora se colocando como um mecanismo capaz de melhorar o desempenho escolar dos alunos que não conseguiram alcançar os resultados esperados conforme as metas estabelecidas para o IDEB. Mantém o caráter de política compensatória e a concepção de que a educação é compromisso de todos, isentando as autoridades de suas responsabilidades tanto sociais quanto educacionais, pois se subentende que escola e comunidade juntas darão conta de garantir a qualidade e equidade em relação aos direitos

educacionais e sociais a uma população que se encontra aquém dos padrões já preestabelecidos.

É perceptível que as políticas educacionais em nosso país são regidas pelo capitalismo, assumindo-se o modelo de medidas compensatórias, que dificilmente dará conta da qualidade e equidade da educação pública brasileira. No entanto, não restam dúvidas de que a reformulação do PME revela a disposição em continuar na busca por uma escola de tempo integral que dê conta de solucionar problemas educacionais, econômicos e sociais. Fica a indagação dada ao novo programa: estará o modelo, baseado nessas premissas, caminhando em direção à educação integral dos estudantes?

Neste sentido, é preciso refletir sobre como a proposta do PME e PNME se materializa no interior das escolas. Para isto, objetiva-se neste trabalho apresentar a escola campo, a realidade vivenciada na implementação dos programas, trazendo para o texto uma compreensão mais elaborada e estabelecendo uma relação entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado).

Apresentadas as diferentes ideias construídas em torno da educação integral e escola de tempo integral, nosso próximo passo será estabelecer diálogos entre os discursos da direção, coordenadores pedagógicos, professores e monitores, a fim de identificar as diferentes concepções e perspectivas da educação integral e educação de tempo integral que se materializam na unidade escolar, e como estes as compreendem em sua prática educacional.

## **2 CAMPO DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES**

Este segundo capítulo tem por objetivo apresentar informações apreendidas no nosso campo de pesquisa, bem como análises construídas com base na presença desta pesquisadora no cotidiano da escola com os professores, monitores, coordenadores pedagógicos e alunos, utilizando: observação e registro no diário de campo, questionários e entrevistas.

Redigimos este capítulo dialogando com a literatura pesquisada sobre a temática visando uma exploração crítica das questões e apontando contribuições e limites da pesquisa em questão. Além disso, levamos em consideração significados e sentidos produzidos pelos sujeitos mediante suas experiências/vivências a partir do PME e PNME, buscando compreender processos de construção da prática pedagógica cotidiana e a concepção que estes possuem sobre a educação integral e educação em tempo integral.

Elaboramos nossas análises a partir de subtemas: caracterização e contextualização do campo de pesquisa, entrada no campo de pesquisa, implementação do PME e PNME na escola, aproximações dialógicas: discurso dos professores e, por último a percepção dos alunos sobre o PME e PNME.

Faz-se necessário destacar que os trechos retirados dos questionários e entrevistas foram apresentados respeitando a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa e encontram-se registrados de forma semelhante ao que foi escrito e falado pelos entrevistados, visando expressar a riqueza e especificidade de suas produções de valores e percepções, e não criticar suas diversas formas de linguagem.

Dessa forma, a seguir apresentamos a análise realizada sobre a experiência vivenciada na Escola Espaço do Aprender.

### **2.1 Caracterização e contextualização do campo de pesquisa**

O município de Bela Vista de Goiás está localizado a 246 km de Brasília, capital do Brasil, e a 45 km de Goiânia, capital do estado de Goiás, fazendo parte de sua Região Metropolitana, com um total de 28.000 habitantes.

A base econômica atual do município é a agropecuária, destacando-se a produção leiteira. O município, desde a década de 80, tem sido a terceira maior bacia do estado de Goiás. Na agricultura, predomina a produção de milho, soja e arroz. O setor industrial tem se destacado na última década em laticínios.

Sua proximidade com a capital tem sido fator relevante para o aumento significativo de sua população, muitas famílias à procura de trabalho e melhores condições de vida migram para o município, o que gera impacto em diversas áreas, inclusive na educação, como o aumento do número de matrículas, impulsionando o crescimento do setor educacional. Pelo fato de o município estar localizado muito próximo de Goiânia e pela pouca oferta de emprego, muitas pessoas moram em Bela Vista e trabalham na capital, fato este que tem levado a ser denominada de cidade-dormitório.

Seu campo educacional compreende 22 instituições escolares, sendo doze da rede municipal, seis da rede estadual e três da rede particular de ensino. Além destas, conta também com uma unidade da Associação Pestalozzi. Em 2017, a rede municipal de ensino possuía nove escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em funcionamento, destas apenas quatro desenvolvia o PME. A implantação do Programa Mais Educação nas escolas municipais iniciou-se no ano de 2013 em apenas uma unidade escolar e foi ocorrendo gradativamente em outras, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A definição do nosso campo de pesquisa se deu a partir de um mapeamento das unidades escolares do município que aderiram ao PME, adotando o seguinte critério de escolha: a escola pioneira na implantação do programa na rede municipal de ensino. A este critério utilizado para definição do nosso campo de pesquisa adiciona-se a questão de a escola ter sido contemplada com o referido programa por estar entre as consideradas prioritárias pelo Ministério da Educação, devido ao fato de apresentar IDEB abaixo da média, conforme padrões mínimos estabelecidos.

A escola definida para a realização desta pesquisa localiza-se em um bairro adjacente ao setor central do município, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Segundo dados fornecidos pela unidade escolar, atualmente a instituição possui 369 alunos matriculados, sendo que destes 86 são da Educação Infantil e 283 dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O foco desta pesquisa será os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é o público-alvo do PME e PNME.

Sua equipe é formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, três monitores que auxiliam no cuidado com os alunos do ensino especial, um corpo docente composto por catorze professores regentes e uma professora para realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Conta ainda, com os serviços administrativos como auxiliares de limpeza, merendeiras e vigilantes. Atendendo à proposta do PNME, neste ano a escola conta com uma articuladora (coordenadora) e duas mediadoras

de aprendizagem (monitoras) que desenvolvem a atividade de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática<sup>5</sup>.

A escola possui oito salas de aula, quadra de esportes coberta, Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, uma pequena sala para realização das Atividades Complementares (reforço escolar) e uma área coberta. O prédio escolar se divide em dois pavilhões, ligados por uma rampa com cobertura, um pátio descoberto e um parquinho.

A caracterização da comunidade escolar, definida no Projeto Político Pedagógico - PPP é bastante heterogênea. Apesar de estar localizada em área urbana, e em um bairro adjacente ao setor central da cidade, a escola possui cerca de 108 alunos moradores de área rural e bairros mais distantes do centro da cidade. Ainda de acordo com dados obtidos no PPP da instituição, a maioria das famílias pertence à população de baixa renda, trabalham em granjas, laticínios ou pequenos sítios da localidade. A escola afirma que há uma grande rotatividade de alunos, pois muitas famílias chegam de outros municípios e estados à procura de trabalho e melhores condições de vida, o que faz com que eles permaneçam na escola por pouco tempo e logo sejam transferidos novamente. Para a comunidade escolar, este é um dos fatores que tem interferido bastante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que recebem alunos com muita dificuldade de aprendizagem, relacionados principalmente à leitura e à escrita. Neste sentido, a escola propõe, como estratégia de superação dessa realidade, o desenvolvimento de atividades de reforço escolar no contraturno aos alunos das turmas do 1º e 2º ano, conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação, e atividades de Acompanhamento Pedagógico do PNME em Língua Portuguesa e Matemática aos alunos das turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Para preservar a identidade da escola, ela será denominada de Escola Espaço do Aprender.

## **2.2 Entrada na escola campo Espaço do Aprender**

Nossa entrada no campo de pesquisa se deu em quatro importantes etapas. Neste capítulo, descreveremos as três primeiras etapas. A quarta etapa será apresentada no quinto capítulo deste trabalho.

---

<sup>5</sup> Informações obtidas a partir de entrevista realizada com a diretora e coordenadoras pedagógicas da Escola Espaço do Aprender.

Quadro 5 - Entrada da pesquisadora na Escola Espaço do Aprender (2016-2018)

| DATA                                | ETAPA                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Outubro a Dezembro de 2016          | <b>Primeira etapa:</b> apresentação da proposta de pesquisa à comunidade escolar e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos sujeitos da pesquisa.           |
| Maio e Junho de 2017                | <b>Segunda etapa:</b> busca de informações acerca do PME e PNME na unidade escolar e aplicação do questionário junto à direção, coordenação pedagógica, professores e monitores do PNME. |
| Agosto, Setembro e Outubro de 2017. | <b>Terceira etapa:</b> Observações do desenvolvimento das atividades do PNME e realização de entrevistas com os alunos.                                                                  |
| Janeiro e Fevereiro de 2018.        | <b>Quarta etapa:</b> desenvolvimento do produto educacional junto aos professores da unidade escolar.                                                                                    |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Fizemos o nosso primeiro contato para realização desta pesquisa em 2016, na Secretaria Municipal de Educação do município de Bela Vista de Goiás, que autorizou a realização da pesquisa em uma das unidades escolares da rede municipal de ensino que desenvolvia o PME. De acordo com Cruz Neto (1994 apud MINAYO, 1992, p. 53), concebemos o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação, porém considerando sempre que este recorte se situa dentro de uma totalidade mais ampla.

Definido nosso campo de pesquisa, adotamos como embasamentos fundamentais para realização da pesquisa o que nos orienta Cruz Neto (1994, p. 55):

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação.

### Primeira etapa

Na primeira etapa, a proposta da pesquisa e seus objetivos foram apresentados à direção e coordenação pedagógica da unidade escolar, o que se deu de forma tranquila e nos pareceu ter sido bem aceita. Foi de extrema importância neste momento informar que a pesquisa faz parte dos meus estudos vinculados com a Universidade Federal de Goiás através do PPGEED - Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do CEPAE - Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas a Educação.

Além disso, consideramos importante informar os motivos que levaram a organização deste projeto de pesquisa sobre a temática da educação integral e escola de tempo integral a partir da análise do PME e PNME e o porquê da opção pela realização da pesquisa na unidade escolar. Entretanto, não poderíamos também deixar de considerar as possíveis contribuições que a pesquisa poderia deixar para a unidade escolar.

Ao expor que a realização da pesquisa poderia implicar possíveis subsídios para uma melhor compreensão e organização do projeto de escola de tempo integral, a diretora e as coordenadoras pedagógicas me pareceram bastante à vontade para relatar algumas das dificuldades que enfrentaram ao longo dos três anos em que desenvolveram o PME, revelando que este não atende aos anseios da comunidade escolar. Fato que acreditamos ter se dado em função do vínculo que a pesquisadora já possui com a comunidade escolar. Neste sentido, buscamos apoio nas considerações feitas por Cruz Neto (1994, p. 55):

Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações. Esse comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender. Além disso, esse procedimento também gera constrangimentos entre pesquisador e grupos envolvidos, podendo implicar no surgimento de falsos depoimentos e propiciando uma posição de defesa das ideias e valores desses grupos.

Ainda nesta etapa, estivemos em contato com alguns professores que atuam na unidade escolar. Foi possível perceber uma boa receptividade por parte da maioria dos professores, que foram também esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos metodológicos a serem utilizados na busca de informações. Apenas dois professores não se propuseram a colaborar com a pesquisa, afirmando que não tinham interesse em participar, enquanto os demais aceitaram. Tivemos a impressão de que se sentiram bastante à vontade, pois aproveitaram aquele momento para expor suas opiniões acerca do PME, ouvidas com atenção e respeito pela pesquisadora.

Estivemos também em contato com alguns pais de alunos que participaram do PME nos anos anteriores, que se mostraram solícitos em autorizar seus filhos a participar como sujeitos da pesquisa. Estes expuseram desejo de retorno do programa na unidade escolar, questionando se a pesquisadora saberia informá-los quando este reiniciaria, uma vez que na época a escola aguardava pelo recebimento do recurso financeiro para iniciar as atividades.

Todos os sujeitos da pesquisa foram informados de que o projeto referente a essa investigação havia sido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de

Goiás - UFG e que o projeto atende às orientações recebidas por este Comitê. Será garantido, portanto, o anonimato e a privacidade da unidade escolar, dos participantes e das pessoas que colaboraram com a pesquisa. Esclarecemos a todos que tanto a escola como os participantes da pesquisa teriam suas identificações preservadas e que, para tanto, receberiam nomes fictícios.

Feitas as considerações, foi solicitado que todos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme exigido pelo Comitê de Ética da UFG. Cabe aqui ressaltar que este mesmo procedimento foi feito posteriormente com a coordenadora do programa (articuladora) e monitoras (mediadoras de aprendizagem), uma vez que, na época, a escola estava aguardando parecer do Ministério da Educação sobre o retorno do desenvolvimento do programa.

Tivemos alguns contratempos para iniciar nossa pesquisa de campo, pois no ano de 2016 o programa se encontrava paralisado na unidade escolar, aguardando recursos financeiros para reiniciar. Somente em outubro de 2016, momento este em que a escola realizava a adesão com o MEC para o desenvolvimento do programa, que passara por reformulações e se apresentava em um novo formato denominado Programa Novo Mais Educação, adentramos em nosso campo de pesquisa na busca por informações a respeito do desenvolvimento do PME nos anos anteriores e das expectativas da comunidade escolar quanto ao PNME para o ano de 2017. Então, de outubro a dezembro, nos dedicamos à realização a realização da primeira etapa aqui descrita.

É importante informar ao leitor que, ao projetar esse estudo e sua problemática, tínhamos como eixo central o PME e que, no decorrer do percurso, a pesquisa tomou uma nova amplitude a partir da nova versão do programa e também da opção feita pela escola pela ampliação do tempo escolar para as cinco horas semanais. Fato este que consideramos enriquecer ainda mais nosso estudo, uma vez que amplia nossos conhecimentos e nos coloca diante da oportunidade de investigar duas realidades vivenciadas pela mesma comunidade escolar: o desenvolvimento do PME e do PNME. Realidades estas que possuem elementos intrínsecos e que, de certo modo, são perceptíveis nas duas propostas de ampliação da jornada escolar.

O PNME iniciou seu funcionamento na escola campo em maio de 2017, só a partir disto iniciamos a segunda etapa, que se deu nos meses de maio e junho.



## Segunda etapa

Nesta etapa, adentramos na escola campo de nossa pesquisa buscando informações acerca da implementação do PME e PNME na escola campo (2013-2017). O contato se apresentou na forma de um diálogo sobre a rotina, os avanços e os desafios concernentes às práticas educativas desenvolvidas no PME e PNME naquele estabelecimento escolar e foi registrado no diário de campo.

A unidade escolar aderiu ao PME em 2013. Foi selecionada a partir de critérios estabelecidos pela Portaria Interministerial nº 17/2007, em função do baixo desempenho obtido na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil nos anos anteriores. O IDEB da escola em 2007 foi de 3,6, em 2009 de 4,0 e em 2011 de 4,4.

Segundo relato da diretora, que se encontra na escola desde então, após a adesão com o MEC, o primeiro contato dos atores envolvidos no processo transformou-se num momento de ansiedade não apenas para os alunos, como também para os pais e os que fazem parte da escola, uma vez que se viram diante de uma novidade com possibilidades inovadoras. Todos se sentiram contemplados pela “[...] promoção de ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas [...]” (BRASIL, 2007a, p. 11).

Após esse primeiro momento, que foi para a comunidade escolar um misto de gratificação e de receio pela magnitude que era a implementação desse programa na escola, segundo relato da diretora, surgiram muitas dificuldades, a exemplo da seleção dos alunos, a escolha dos macrocampos e atividades a serem desenvolvidas, a organização dos espaços intraescolares para atender a esta nova proposta, além das dificuldades em selecionar monitores para a realização das atividades. As dificuldades relatadas serão estudadas a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo, momento em que será realizada uma análise mais detalhada de cada um destes elementos<sup>6</sup>.

Em 2013, a escola organizou seu plano de atendimento mediante orientações contidas no Manual Operacional do PME: “As escolas urbanas de 2013 podem escolher de 5 a 6 atividades para serem desenvolvidas com os estudantes, dentre os 5 macrocampos<sup>7</sup> oferecidos. O macrocampo ‘Acompanhamento Pedagógico’ é obrigatório para pelo menos uma atividade”. (BRASIL, 2013, p. 10). Os alunos foram selecionados conforme critérios

---

<sup>6</sup> Cumpre esclarecer que as informações aqui apresentadas foram obtidas pela pesquisadora mediante entrevista realizada com a diretora e coordenadoras pedagógicas da unidade escolar.

<sup>7</sup> Macrocampos - eixos a partir do qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf)>.

estabelecidos: “estudantes que apresentem defasagem idade/ano; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2013, p. 22). O quadro abaixo apresenta uma visão geral dos macrocampos e das atividades desenvolvidas pela unidade escolar nos anos 2013, 2014 e 2015.

Quadro 6 - Plano de atendimento PME na Escola Espaço do Aprender - 2013- 2015

| <b>Ano</b> | <b>Macrocampo</b>                                                                     | <b>Atividade</b>                                            | <b>Nº de alunos atendidos</b> |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 2013       | Esporte e lazer<br>Cultura, Artes e Educação Patrimonial<br>Acompanhamento Pedagógico | Tênis de mesa<br>Futebol<br>Pintura<br>Danças<br>Letramento | 111                           |
| 2014       | Esporte e lazer<br>Acompanhamento Pedagógico                                          | Ginástica rítmica<br>Tênis de mesa<br>Pintura<br>Letramento | 161                           |
| 2015       | Cultura, Artes e Educação Patrimonial<br>Esporte e lazer                              | Mosaico<br>Brinquedoteca<br>Karatê<br>Letramento            | 80                            |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme relatos da diretora e coordenadoras pedagógicas, o PME funcionou na escola de 2013 a 2015, período de muitas dificuldades, desafios e tentativas de melhoria na execução do programa, até que em 2015, pela falta de repasse dos recursos financeiros à escola, tiveram que reorganizar as oficinas reaproveitando os kits de materiais adquiridos nos anos anteriores e buscar apoio no Poder Executivo para efetuar o pagamento dos monitores, tornando assim impossível a continuidade do programa.

Acreditando ser de suma importância para uma melhor compreensão do leitor a contextualização do PME na escola campo, apresentaremos a seguir, segundo relatos da diretora e coordenadoras pedagógicas, algumas das dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar no desenvolvimento do PME na instituição.

Apontam que, com a proposta de trabalho voluntário do programa, a contratação dos monitores foi um grande problema, uma vez que se torna difícil encontrar pessoas que estejam dispostas a desenvolver um bom trabalho e, aliada a isto, a falta de experiência e habilidades destes para realizar as atividades acabou gerando problemas como a falta de interesse e indisciplina por parte de alguns alunos.

Relataram que os espaços inadequados também foram fatores que dificultaram o desenvolvimento do programa. A escola não dispõe de refeitório para realização das refeições e nenhuma sala de aula disponível para realização de atividades. Embora utilizassem de todos os espaços disponíveis, sendo o principal deles a quadra de esportes, os alunos sempre ficavam expostos às mudanças climáticas, ventanias, frio e poeira, causando assim transtornos à rotina escolar. Em relação à utilização de outros espaços para além da escola, afirmaram não haver lugares disponíveis e ser muito complicado desenvolver atividades com uma grande quantidade de alunos em espaços extraescolares.

Conforme relatos da diretora, o período de intervalo entre os turnos matutino e vespertino (horário para almoço), que era para ser um momento de descanso para os estudantes, que permaneciam sob os cuidados apenas de uma das coordenadoras e uma monitora, tornou-se momento de grande indisciplina, considerada pela comunidade escolar como um sério desafio.

Outro fator de relevância apontado pela diretora e também pelas coordenadoras pedagógicas refere-se à falta de participação dos pais, que em sua maioria não acompanhavam o desenvolvimento dos filhos, não demonstravam interesse em saber o que os alunos faziam no período em que estavam nas atividades do programa. Segundo elas, o maior interesse deles era deixar os filhos o dia todo na escola, para irem trabalhar sossegados.

Em 2016, o programa não funcionou na escola, ficaram aguardando o repasse de recursos financeiros. Neste ano, o programa passou por uma reformulação por parte do Ministério da Educação, que criou o PNME, instituído através da portaria MEC 1.144/2016.

Neste ano, a escola, ao realizar a adesão ao PNME, viu-se diante da opção de desenvolver o programa em cinco ou quinze horas semanais. Neste momento, diante das dificuldades vivenciadas na execução do PME, a escola fez a opção pela carga horária de cinco horas semanais no contraturno, uma forma de oferecer o acompanhamento pedagógico aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, que, segundo a diretora e coordenadoras pedagógicas, são os alunos que realmente precisam ser atendidos no programa. Para a diretora, coordenadores pedagógicos e professores, a proposta do PNME veio ao encontro dos anseios da comunidade escolar, uma vez que uma das finalidades do programa seria a “[...] melhoria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico” (BRASIL, 2016b). Os relatos da diretora e das coordenadoras pedagógicas sinalizam que houve certo descontentamento por parte de alguns pais em relação ao desenvolvimento do programa com

a carga horária de cinco horas semanais, uma vez que manifestaram desejo de que os filhos permanecessem na escola em período integral.

Diante disto, em 2017, a escola passou a desenvolver o PNME, com cinco horas de atividades complementares por semana, realizando duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada, conforme Documento Orientador da Adesão - primeira versão (BRASIL 2016e, p. 6). Para tanto, foram selecionados 80 alunos para participar das atividades do programa, atendendo aos critérios descritos na Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, que regulamenta seu desenvolvimento: “[...] as escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias”. Os alunos são agrupados em turmas compostas de até 20 estudantes, por série, turno e dificuldades apresentadas.

De acordo com relatos da diretora, no PME, a equipe escolar composta pela coordenadora do programa na instituição, coordenadoras pedagógicas e professores enfrentaram muitas dificuldades em relação à inexperiência dos monitores e que, no PMNE, estavam bem mais confiantes no sucesso da proposta, uma vez que as mediadoras de aprendizagem (monitoras do PNME) foram mais bem selecionadas, sendo agora duas professoras pedagogas com experiência comprovada no magistério. Para que as mediadoras pudessem atuar no programa, tiveram que adequar o plano de atendimento em dois dias de trabalho, pois já trabalhavam em outra instituição de ensino. Diante disto, a escola deixou de cumprir a carga horária prevista pelo documento orientador para a execução do programa. Esta organização do tempo para desenvolvimento das atividades pode ser visualizada no quadro abaixo.

Quadro 7 - Plano de Atendimento PNME na Escola Espaço do Aprender (2017)

| <b>Terça-feira</b> | <b>Número de alunos</b> | <b>Atividade</b>     | <b>Quarta-feira</b> | <b>Número de alunos</b> | <b>Atividade</b>            |
|--------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 7:00-9:00          | 21                      | Matemática (turma 1) | 7:00-9:00           | 21                      | Língua Portuguesa (turma 1) |
| 9:30-11:15         | 18                      | Matemática (turma 2) | 9:30- 11:15         | 18                      | Língua Portuguesa (turma 2) |
| 12:45-15:00        | 22                      | Matemática (turma 3) | 12:45-15:00         | 22                      | Língua Portuguesa (turma 3) |
| 15:30- 17:00       | 19                      | Matemática (turma 4) | 12:45-15:00         | 19                      | Língua Portuguesa (turma 4) |

Fonte: Quadro organizado pela Articuladora do PNME na unidade escolar.

Segundo relatos da diretora e coordenadoras pedagógicas, tendo em vista que os alunos do 1º e 2º ano já participavam do reforço escolar no contraturno, em comum acordo foram selecionados alunos das turmas do 3º, 4º e 5º anos, que, para elas, se encontravam desassistidos de acompanhamento pedagógico no contraturno e com grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante das expectativas depositadas pela comunidade escolar na proposta pedagógica do PNME, visto por ela como ideal à realidade, tanto em termos da organização do tempo e espaço escolar, como para a problemática da alfabetização e letramento insuficiente, a escola ainda se viu diante de algumas dificuldades como: a falta de compromisso dos pais, o desinteresse e indisciplina dos alunos e a operacionalização do sistema de monitoramento do programa criado pelo MEC para acompanhar seu desenvolvimento e desempenho dos alunos atendidos. Estes elementos serão descritos e aprofundados mediante uma análise mais detalhada nas seções seguintes.

Durante as visitas realizadas na escola, tivemos contato com dados de desempenho escolar dos alunos, o valor do IDEB, o Projeto Político-Pedagógico - PPP e os planos de trabalho elaborado pela escola para os programas. Neste período, aplicamos os questionários destinados à direção, coordenação pedagógica, professores e mediadores de aprendizagem. Os questionários foram entregues à diretora, para que fossem repassados aos professores e às mediadoras de aprendizagem. Importante ressaltar que três professoras que se dispuseram a participar da pesquisa não responderam ao questionário, pois duas se encontravam de atestado médico e outra havia sido remanejada de escola.

Interrompemos a pesquisa de campo no período das férias e a ela retornamos no mês de agosto.

### **Terceira etapa**

Realizamos as observações na escola campo durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2017. Consoante Gil (1987, p. 107), a observação consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Todas as percepções, impressões, conexões apreendidas pela pesquisadora foram registradas no diário de campo, que, de acordo com Cruz Neto (1994), constitui-se em uma técnica em que registramos nossas percepções, questionamentos, angústias e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas, sendo por isso uma importante ferramenta na realização do processo investigativo.

Delimitamos as observações às atividades de acompanhamento pedagógico do PNME desenvolvidas pela mediadora no turno matutino, em função da disponibilidade de horário da pesquisadora para estar na escola.

As atividades do PNME são realizadas em uma das salas de aula, que, pela falta de espaço físico, foi dividida ao meio por armários e prateleiras, de modo a criar dois ambientes: um para leitura e outro para as atividades do programa. No espaço destinado para o desenvolvimento das atividades do programa, havia duas mesas e bancos de madeira. Segundo a diretora, estas mesas e bancos foram adquiridos pela escola no ano de 2014 com recursos financeiros do PME, para a realização das atividades do programa e também para servir de refeitório, uma vez que não dispunham de mobiliário para estas atividades. As mesas parecem auxiliar a professora na organização dos agrupamentos de alunos, porém estes parecem não se sentir muito confortáveis nos bancos pela falta de um encosto.

A princípio, tivemos a impressão de que a mediadora de aprendizagem e as coordenadoras pedagógicas se sentiam apreensivas com a minha presença e os alunos muito curiosos, mas logo já não se importavam com minha presença e passaram a me receber de forma muito calorosa, principalmente os alunos, que sempre me acolhiam com muito carinho e atenção. A aceitação por parte do grupo foi de extrema importância para o andamento da pesquisa, e também para os resultados alcançados e para os retornos desta para a comunidade escolar. Como explica muito bem Cruz Neto (1994, p. 55), a relação com os atores do campo implica o ato de cultivarmos um envolvimento compreensivo, com uma participação marcante em seus dramas diários, porém sem assumir uma postura paternalista. Foi esta a postura que procurei assumir durante todo o período em que estive em contato com a comunidade escolar, nosso campo investigativo.

Tomando como base a proposta do PME, desenvolvida pela escola nos anos anteriores, de imediato observamos que houve alterações no tempo e espaço e, conseqüentemente, nas atividades executadas. No PNME, as atividades passaram a ser uma continuidade das aulas do currículo comum. Em um período, os alunos com idade entre 9 e 12 anos assistem a aulas das disciplinas do currículo e, no restante das horas em que ficam na escola, têm um reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As aulas são distribuídas em horários específicos para cada agrupamento de alunos, que, segundo a coordenação pedagógica, foram organizados conforme as dificuldades de aprendizagem dos alunos de modo a facilitar o trabalho da mediadora no desenvolvimento das atividades. Neste sentido, observamos que cada uma das turmas era composta por alunos das turmas de terceiro, quarto e quinto ano com níveis de aprendizagem diferenciados, fato este

que parecia dificultar a proposta de trabalho da mediadora que agrupava os alunos na tentativa de facilitar seu trabalho. Quando questionamos quais os critérios utilizados por ela para realizar os agrupamentos, ressaltou que em uma mesa ficavam os alunos que ainda não sabiam ler e escrever, e na outra os que já dispunham destas habilidades, apesar de ainda apresentarem muitas dificuldades neste processo. Cada agrupamento realizava um tipo de atividade.

Em relação aos encaminhamentos das atividades do PNME, verificamos que não há um direcionamento dos conteúdos e metodologia a ser utilizada, cada mediadora de aprendizagem opta pela sua metodologia de trabalho. Conforme nos relatou a mediadora, ela optou pelo uso do caderno e atividades xerocopiadas devido ao reduzido tempo em que permanece com os alunos, pois sua preocupação é garantir que os alunos estejam alfabetizados no final do ano letivo. Os planos de aula ou planos de trabalho são feitos de acordo com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na leitura, escrita e operações matemáticas.

Na terça-feira, as aulas foram destinadas para Matemática e na quarta-feira para Língua Portuguesa. Em todas as aulas de Língua Portuguesa que observamos, a mediadora conduziu as aulas utilizando atividades no caderno e na folha xerocopiada. Os alunos são orientados pela mediadora a realizar as atividades, enquanto ela faz as orientações ora de forma individual, para aqueles que apresentam maior dificuldade, ora por grupos, para aqueles que já se apresentam mais autônomos na realização da atividade proposta. As atividades de leitura e escrita não estão voltadas para sua função social, geralmente são atividades que requerem cópia e pouca reflexão por parte dos estudantes para o sistema alfabético de escrita. A leitura e produção escrita de textos são atividades destinadas apenas àqueles alunos que já possuem certo domínio das habilidades de leitura e escrita.

Nas aulas de Matemática, a mediadora conduz as atividades da mesma forma, a partir de atividades no caderno ou xerocopiadas. Estas atividades são voltadas para as quatro operações matemáticas, que são trabalhadas de forma descontextualizada, sem o uso de jogos pedagógicos ou materiais concretos que auxiliem na construção dos conhecimentos e raciocínio lógico. Poucas vezes, percebemos a utilização de jogos pedagógicos, que eram utilizados mais como uma forma de manter os alunos ocupados enquanto a mediadora conduzia as atividades em um dos agrupamentos. Os alunos se interessavam bastante pelos jogos, porém logo a mediadora conduzia-os para outra atividade. Conforme nos relatou a mediadora, ela considera pouco tempo para atender às dificuldades de cada aluno e utilizar de outras metodologias de trabalho. Compreendemos que a aprendizagem da Matemática é um

processo que envolve habilidades de compreensão e interpretação de um significado, portanto, não pode ser utilizada como um fim em si mesmo.

Embora os documentos norteadores do programa apontem para uma prática pedagógica em que os mediadores de aprendizagem devem propor atividades diversificadas como jogos, sequências didáticas e pequenos projetos, o que vimos na escola Espaço do Aprender é uma preocupação apenas com aspectos cognitivos, reproduzindo os mesmos conteúdos do currículo, dando, portanto, pouca ênfase às dimensões socioculturais, afetivas, psicológicas que compõem a formação integral dos estudantes.

Em relação à indisciplina, geralmente os alunos, ao terminarem as atividades, se levantavam dos bancos para conversar com os colegas. Neste momento em que se viam ociosos, percebemos alguns alunos indo até o outro espaço da sala onde ficam as prateleiras com livros literários à procura de livros para ler, porém nos chamou atenção a atitude da mediadora ao solicitar que retornassem aos seus lugares, esclarecendo que já iria entregar outra atividade para aquele agrupamento. Percebemos que há interesse dos alunos pela leitura dos livros literários que não são utilizados pela mediadora nas atividades do programa.

Sobre a utilização de outros ambientes da escola para realizar as atividades, tivemos a oportunidade de observar um dia em que a mediadora conduziu os alunos para que pudessem fixar uma atividade realizada na parede do lado de fora da sala de aula. Neste momento, os alunos demonstraram muita satisfação em ver seus trabalhos expostos para que pudessem ser vistos pelos colegas e pelos professores da escola.

Durante o período em que realizamos as observações em campo, foi possível perceber que a unidade escolar enfrentava dificuldades com a frequência dos alunos nas atividades do programa. Segundo a articuladora do PNME na escola campo, os alunos moradores de área rural e de bairros distantes da cidade tinham dificuldade de frequentar as atividades, uma vez que os pais não tinham como trazer os filhos. Ainda segundo a articuladora, os pais gostavam mais do PME, pois os alunos permaneciam o dia todo na escola, o que facilitava suas vidas em função da rotina de trabalho. Quando questionamos quais medidas a escola havia tomado para resolver esta problemática, a diretora nos informou que optaram por retirar os alunos que vinham apresentando maiores dificuldades de aprendizagem nas aulas do turno e os inserir nas atividades do PNME, de modo que não tivessem que retornar no contraturno. Ainda segundo a diretora, a escola vem tentando conscientizar os pais da necessidade e importância de encaminhar seus filhos para frequentar as atividades do programa, porém não tem obtido sucesso.



Diante disto questionamos: estará esta medida adotada pela escola caminhando em direção a educação integral, escola de tempo integral e melhoria no processo ensino e aprendizagem?

Não presenciamos nenhum momento de interação entre a mediadora e os professores da escola. Durante o período do recreio, a mediadora permanecia na sala de aula organizando seu material e espaço para receber a próxima turma. Questionamos se havia um momento destinado para o diálogo entre a mediadora e os professores da escola. A articuladora do programa relatou que não havia devido à disponibilidade de tempo para realizar momentos de diálogo e planejamento e que, diante disto, a comunicação entre eles era feita por intermédio dela e das coordenadoras pedagógicas da escola.

A fim de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, neste período de observação e registros no diário de campo, realizamos também entrevista com oito alunos das turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que participaram do PME nos anos anteriores e que estão participando do PNME no ano de 2017.

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

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

Dessa forma, a seguir apresentaremos a análise realizada sobre a experiência vivenciada na Escola Espaço do Aprender.

### **2.3 Percepções dos professores sobre o PME e PNME na Escola Espaço do Aprender**

Com o intuito de cumprir os objetivos propostos para esta pesquisa, utilizaremos a análise e reflexão sobre os discursos dos sujeitos participantes, apreendidos pela aplicação de questionários e relatos anotados no diário de campo. Foram aplicados dois questionários: o primeiro, destinado ao diretor, coordenador pedagógico, professores e articuladora do PNME na escola, e o segundo aos mediadores de aprendizagem (monitores) do programa.

O questionário aplicado ao diretor, coordenadores pedagógicos, professores e articuladora totaliza doze questões abertas, que buscam trazer para este trabalho elementos

significativos que envolvem a concepção de educação integral, os motivos que levaram a escola a optar pela carga horária de cinco horas semanais, as dificuldades enfrentadas pela escola na execução do PME e PNME, assim como a opinião de cada um a respeito das propostas de ambos os programas, a relação destes com a proposta pedagógica da escola e sua prática de alfabetização e letramento.

Já o questionário aplicado aos monitores, denominados pelo documento orientador como mediadores de aprendizagem, constitui-se de doze questões abertas com o objetivo de conhecer um pouco sobre sua formação acadêmica e atuação no PNME, quais as principais dificuldades vivenciadas por eles enquanto mediadores de aprendizagem, de que forma desenvolvem seu trabalho e como este se relaciona com a proposta pedagógica da escola e com o trabalho dos professores; e também qual sua concepção de educação integral, alfabetização e letramento e se esta concepção tem influência em sua atuação no desenvolvimento do programa.

Para adentrar na análise e reflexão sobre os discursos dos sujeitos participantes, é preciso ter em mente que:

[...] através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as informações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). [...] à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (GOMES, 1994, p. 74).

### *2.3.1 Conceitos e concepções de educação integral: sob a ótica dos professores*

O desenvolvimento do PME e PNME abarca as concepções de educação integral e educação de tempo integral. Tais conceitos, se bem compreendidos, podem ser decisivos nos resultados. No âmbito acadêmico, há constantes discussões em torno da conceituação desses termos, em Guará (2006, 2009), Moll (2012), Gonçalves (2006), Carvalho (2006), Cavaliere (2006, 2007), Coelho (2009), Gadotti (2009) e Teixeira (1994). Entretanto, mais do que buscar um termo mais preciso ou mais correto, faz-se necessário focalizar a educação integral no que tange à proposta dos programas e como estes conceitos estão se materializando na prática escolar.

Para análise das informações obtidas no questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa (diretora, coordenadora pedagógica, professoras, articuladora e mediadoras de aprendizagem), tomaremos como base a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. De agora em diante,

estes serão chamados de professores, acrescidos de um nome fictício, a fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados para que as informações aqui citadas não causem qualquer tipo de constrangimento aos participantes.

Antes de adentrarmos na análise e reflexão sobre o discurso dos sujeitos, julgamos necessário fazer uma apresentação do perfil dos professores, a fim de melhor situar o leitor no contexto em que se insere esta pesquisa e seus integrantes.

Para tanto, segue abaixo uma breve apresentação destes sujeitos da pesquisa.

Quadro 8 - Perfil das professoras da Escola Espaço do Aprender - sujeitos da pesquisa

| <b>Identificação dos sujeitos</b> | <b>Idade</b> | <b>Graduação</b> | <b>Pós-Graduação Lato sensu</b> | <b>Tempo de trabalho na unidade escolar</b> |
|-----------------------------------|--------------|------------------|---------------------------------|---------------------------------------------|
| Joana                             | 25           | Pedagogia        | Alfabetização                   | 3 anos                                      |
| Rita                              | 35           | Pedagogia        | Inclusão Escolar                | 3 anos                                      |
| Cássia                            | 30           | Pedagogia        | Psicopedagogia                  | 3 anos                                      |
| Tatiana                           | 43           | Pedagogia        | Educação Infantil               | 2 anos                                      |
| Júlia                             | 40           | Pedagogia        | Educação Especial               | 4 anos                                      |
| Cleide                            | 45           | Pedagogia        | Psicopedagogia                  | 6 anos                                      |
| Raquel                            | 33           | Pedagogia        | Não possui                      | 1 ano                                       |
| Maria                             | 37           | Pedagogia        | Alfabetização                   | 5 anos                                      |
| Cristiane                         | 35           | Pedagogia        | Alfabetização                   | 5 meses                                     |
| Jaqueline                         | 37           | Pedagogia        | Gestão escolar                  | 5 meses                                     |

Fonte: Dados da pesquisadora

Como os dados acima demonstram, a idade das professoras sujeitos participantes desta pesquisa varia de 25 a 45 anos. Em relação ao perfil acadêmico, observou-se que todas possuem curso superior em Pedagogia e que há um expressivo número de professoras com pós-graduação em áreas diversas. O tempo de trabalho na unidade escolar varia de cinco meses a seis anos. Segundo relatos da diretora, a escola passou por um período onde havia muita troca de professores, pois alguns trabalhavam em regime de contrato temporário, mas, desde 2014, com a realização de concurso público, a unidade escolar possui um quadro de professores efetivos. Outro fator que merece ser destacado é que a partir da realização do concurso público, o corpo docente vem se constituindo de pessoas moradoras do município, bem como de cidades vizinhas, como: Goiânia, Senador Canedo, Piracanjuba e Aparecida de Goiânia.

Adentrando os espaços da análise, começamos pela questão que objetiva verificar a concepção que cada profissional tem de educação integral e como estes a empregam em sua prática escolar. “A proposta do Programa Mais Educação coloca à escola a função de uma formação integral dos estudantes. Qual sua concepção sobre educação integral?”

A partir deste questionamento, procuramos desenvolver uma discussão em torno da conceituação do que é educação integral e quais as implicações dessa compreensão para as práticas educacionais na escola. Estes profissionais possuem conhecimento acerca do que seja uma educação em tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes? Estabelecem relações entre concepções e as práticas educacionais desenvolvidas pela escola?

Vejamos algumas as respostas:

*Quando o programa acontece de verdade com uma boa instalação para receber os alunos, acredito sim que os resultados e a satisfação dos alunos será outra, pois da forma que já funcionamos a experiência não foi boa.* (Professora Cleide)

*É uma ótima proposta, desde que os profissionais sejam preparados para o programa.* (Professora Joana)

*Que a educação integral aconteça de forma a ajudar o aluno em seu desenvolvimento.* (Professora Cássia)

*Contribui bastante na formação intelectual dos estudantes.* (Professora Maria)

*Acredito que funciona se a escola abraçar a proposta, e se os professores são capacitados para tal função.* (Professora Cristiane)

*Não concordo com a educação integral. Porque a escola não oferece estrutura adequada para receber esses alunos o dia todo.* (Professora Jaqueline)

Refletindo acerca das respostas apresentadas para essa questão, podemos inferir que parecem dispor de pouco conhecimento acerca da proposta de educação integral dos estudantes presente no PME. Em sua maioria, as professores relacionam a educação integral apenas à questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e às dificuldades vivenciadas por elas na execução do PME. Apenas duas das professoras demonstraram em sua resposta indícios de compreensão dos conceitos de educação de tempo integral e educação integral, pois trazem em suas respostas elementos como “educação mais completa”, “ampliação da jornada escolar” e “integração”, que sinalizam para uma educação integral dos estudantes. Atentemos às respostas logo abaixo:

*Que essa Educação Integral, venha oferecer uma educação mais completa, que não vise só a ampliação da jornada escolar, mas que apresente uma proposta pedagógica.* (Professora Rita)

*Educação Integral é a integração de tudo aquilo que o aluno precisa para ter um bom desenvolvimento (a parte pedagógica, esporte, arte, jogos). Isso tudo faz parte no bom desempenho do aluno, faz com que ele aprenda a seguir e respeitar regras.* (Professora Tatiana)

Em relação à utilização do termo educação integral na proposta do PME, Cavaliere (2014, p. 1214) assevera que:

Apesar da utilização do termo como epíteto ou mesmo *slogan*, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização.

Ao realizar seus estudos sobre a temática, Coelho (2014, p. 51) afirma que na atualidade a educação integral apresenta-se a partir das seguintes relações: de promoção da proteção integral a crianças e adolescentes; da oferta de um currículo escolar integrado; e associada à ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. Segundo a autora, dentre elas, a primeira e mais popularizada compreende a educação integral como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral como forma de proteção.

Compreende-se ainda com Coelho (2014) que ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral, pois, quando se amplia o horário escolar com a oferta de atividades fragmentadas que não dialogam com a proposta pedagógica e com o currículo, sem o diálogo entre os professores envolvidos no processo educacional, o tempo torna-se apenas um tempo em quantidade. É preciso considerar que a dicotomia entre turno e contraturno presente em muitas experiências de tempo integral não condiz com a proposta de educação integral.

Em síntese, as respostas apresentadas pelas professoras para esta questão evidenciam pouca reflexão sobre nosso objeto de estudo, seja enquanto concepção, seja enquanto práticas, fato este que pode apontar para muitas dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na execução do programa.

É importante registrar que, ao serem questionadas se têm ou tiveram acesso aos Documentos Orientadores do Programa Mais Educação (Cadernos Séries Mais Educação), publicados pelo MEC, em sua totalidade os profissionais afirmaram não conhecer nenhum dos documentos.

*2.3.2 A opção da escola pela ampliação da jornada escolar para cinco horas semanais: atividades de acompanhamento pedagógico com foco em Língua Portuguesa e Matemática*

Com o intuito de verificar a opinião das professoras a respeito dos motivos que levaram a escola campo a optar pelo desenvolvimento do PNME com carga horária de cinco horas semanais, questionamos: “Em 2016, com o Programa Novo Mais Educação, as escolas tiveram que optar pela ampliação da jornada escolar com carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contraturno. Em sua opinião, quais os motivos que levaram a escola optar pela carga horária de cinco horas semanais?”

Seguem abaixo algumas respostas:

*A escola optou pela carga horária de cinco horas para melhor organização da escola e das crianças para que o objetivo principal seja alcançado, que é o aprendizado das mesmas. (Professora Raquel)*

*Devido já ter vivenciado o Programa Mais Educação por três anos e percebi que não estava atingindo os objetivos esperados, que é avançar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Em contrapartida não era visto pelos pais que o programa seria na ampliação do conhecimento e alfabetização, tornou-se escola acolhedora, onde os filhos passavam o dia, sem o mínimo de conforto e os pais ficavam sossegados. (Professora Cleide)*

*Neste ano de 2017, estamos enfrentando sérios problemas com relação à aprendizagem dos alunos, principalmente nas turmas do 4º e 5º ano, daí a necessidade de oferecer para essas turmas um reforço escolar, que fosse ao encontro as reais necessidades de alfabetização das crianças. (Professora Maria)*

*Na minha opinião, os motivos que levaram a escola a optar pelas cinco horas semanais foi devido à falta de espaço físico para comportar os alunos, o comprometimento dos responsáveis no ensino aprendizagem onde o foco acabava sendo o acolhimento dos alunos e não a proposta do programa. (Professora Joana)*

*A escola optou pela carga horária de cinco horas para que o objetivo principal seja alcançado, que é o aprendizado dos alunos. (Professora Júlia)*

*Devido ao espaço físico da escola que não está adaptado para receber os alunos. (Professora Cássia)*

Apesar de algumas considerarem como um dos motivos que levaram a escola a optar pela carga horária de cinco horas a questão da falta de espaço físico para a realização das atividades do PME, em sua maioria, os profissionais relataram que esta opção se deu porque viram nas atividades de Acompanhamento Pedagógico com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do PNME uma forma de reverter um dos maiores problemas que a escola enfrenta, o grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem,

principalmente na leitura e escrita. Segundo elas, com o desenvolvimento do PNME com carga horária de cinco horas o principal objetivo da escola, “o aprendizado dos alunos”, estaria sendo alcançado.

Podemos afirmar que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, compreendem a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola como uma forma de alcançar melhores resultados da ação escolar, a partir da oferta de práticas e rotinas escolares.

No atual contexto brasileiro, a escola pública tem apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Com seus resultados vinculados a avaliações externas de rendimento escolar, como a Prova Brasil, tem-se a impressão de que a escola vem procurando estratégias para enfrentar e superar os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos. Uma estratégia bastante conhecida e utilizada pelas escolas é o chamado reforço escolar no contraturno, porém é preciso considerar que educação integral não é reforço escolar, embora este possa ser incluído na proposta de escola de tempo integral. Para Cavaliere (2014), “o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar”.

Arroyo (2012) afirma que uma visão persistente na escola e na gestão do sistema escolar tem sido pensar a oferta de mais tempo da mesma escola ou mais educação do mesmo tipo de educação. Para o autor, há escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo para reforçar o treinamento dos estudantes para sair bem nas avaliações externas, que estabelecem metas e médias a serem alcançadas. Faz um alerta a escolas e sistemas de ensino com a seguinte reflexão: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Neste sentido, entende-se com o autor que a educação integral não pode ser compreendida como a ampliação do tempo de aula/dia de uma ou outra disciplina do currículo com os mesmos conteúdos e metodologias, mas sim proporcionar aos estudantes o real desejo de adquirir as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, a partir de práticas qualitativamente diferentes, significativas e integradas com o universo cultural no qual estão inseridos, tornando assim um aprendizado para além da escola, para a vida e, portanto, rico de significado.

As respostas apresentadas merecem uma reflexão mais aprofundada junto à comunidade escolar acerca da proposta do PNME: seu tempo organizacional é parcial, ampliado ou integral? Podemos denominar a opção de ampliação do tempo escolar com mais

cinco horas semanais com atividades de acompanhamento pedagógico como uma proposta de educação integral ou escola de tempo integral?

Para Cavaliere (2007), caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação. Coelho (2014) também aponta para este modelo, afirmando que “a simples ampliação do tempo não consiste em um indicador de qualidade da proposta e não compreende uma educação integral”.

Compreende-se com Cavaliere (2007) que, com a organização do programa a partir da proposta da extensão das cinco horas de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, o trabalho de educação integral perde essa natureza, não podendo assim ser denominado.

Uma resposta específica merece ser retomada: a professora Cleide afirmou que com o desenvolvimento do PME, *“a escola tornou-se acolhedora, onde os filhos passavam o dia, sem o mínimo de conforto e os pais ficavam sossegados”*. Estarão os pais vendo a escola de tempo integral somente como um local para deixar seus filhos para que possam trabalhar sossegados? Esta é uma questão que merece reflexão, pois segundo Guará (2006, p. 21):

Embora a educação integral apareça no imaginário popular como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas e como programa de proteção social, além da expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social.

Para Maurício (2002 apud GUARÁ 2006, p. 21), a opção dos pais em relação à escola de tempo integral é fruto de uma avaliação refletida e não de um interesse menor de fazer uso da escola como compensação para as carências familiares. Entendemos que esta questão merece uma reflexão bem mais ampla, é preciso considerar que vários acontecimentos sociais, econômicos e culturais alteraram de forma significativa várias instituições, dentre elas a família e a escola. A família, no contexto contemporâneo, passou por reconfigurações, muitas delas advindas do ingresso da mulher no mercado de trabalho, outras pelo processo de urbanização e industrialização, que trouxe novas práticas, hábitos e valores à vida familiar. Diante destes acontecimentos, a função social da escola também passou por alterações e, consequentemente, o papel dos professores. Estas mudanças ainda não bem compreendidas acabaram por criar alguns conflitos entre escola e família.

Acreditamos que uma proposta de educação integral e escola de tempo integral requer o entrelaçamento de escola e família, uma vez que a família constitui-se como um agente educativo, pois favorece hábitos, costumes e valores que instituirão os princípios éticos dos



estudantes, portanto, é necessário estabelecer um diálogo em torno da participação da família no processo de aprendizagem dos filhos.

Diante dos pressupostos que vêm sendo construídos em torno dos projetos e propostas de escola de tempo integral, o que se observa nas discussões de vários autores, como Gadotti (2009), Gonçalves (2006) e Guará (2006), é que atualmente fazer chegarem às populações mais pobres maiores oportunidades com objetivo de retirá-las da exclusão social e promover a cidadania tem sido um dos desafios do sistema público de ensino.

Entende-se com Paro (1988) que uma série de determinantes sociais e econômicos acabou por levar a escola a desenvolver atividades suplementares a sua função pedagógica, pois, se não as fizessem, não haveria condições para desenvolver sua função de transmissão do saber sistematizado. Se nas condições presentes estas atividades suplementares puderem contribuir para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se, agravando a situação.

Castro (2006 apud GADOTTI, 2009, p. 21) afirma que:

[...] é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social.

Concordamos com Gadotti (2009) ao afirmar que os problemas sociais precisam ser compreendidos criticamente pela escola, entendendo que a pobreza não pode ser eliminada somente por meio da educação integral e que a escola não irá substituir o papel da família. Não basta garantir o acesso à escola, não basta ampliar o tempo de permanência na escola, é preciso deixar claro o tipo de educação que desejamos, os princípios e objetivos que a definem. Neste sentido, acreditamos que esta questão merece reflexão junto à comunidade escolar para que se possa construir uma escola de tempo integral e educação integral que compreenda e considere todos estes determinantes sociais e econômicos em sua proposta pedagógica.

### 2.3.3 O desenvolvimento do PME e PNME na escola campo Espaço do Aprender (2013-2017)

Com o intuito de estabelecer uma relação sobre a visão que a comunidade escolar possui acerca da proposta do PME desenvolvido pela escola campo nos anos 2013-2015, e da proposta do PNME desenvolvida pela escola no ano de 2017, questionamos:

- Quais as dificuldades enfrentadas pela escola quando trabalhava com o Programa Mais Educação (jornada de sete horas diárias ou 35 semanais com atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esporte e lazer)?
- E no Programa Novo Mais Educação, quais as dificuldades enfrentadas?

A partir destes questionamentos, procuramos estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento de ambos os programas na unidade escolar. Vejamos a consolidação das respostas organizadas na tabela abaixo:

Quadro 9 - Dificuldades do PME e PNME na escola campo Espaço do Aprender (2013-2017)

| <b>Nº resp. prof.</b> | <b>Dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do PME</b>                                                                                        | <b>Nº resp. prof.</b> | <b>Dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do PNME</b>                                                                                         |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 70%                   | Estrutura física inadequada para acolher os alunos o dia todo (falta de refeitório, espaço para repouso após o almoço, banheiros com chuveiros). | 70%                   | Falta de compromisso dos pais em levar os alunos para as atividades de acompanhamento pedagógico no contraturno e a falta de interesse dos alunos. |
| 30%                   | Quantidade insuficiente de profissionais para desenvolvimento do programa.                                                                       | 20%                   | Monitoramento do sistema disponibilizado pelo Ministério da Educação para registro de resultados do programa na unidade escolar.                   |
| 20%                   | Falta de profissionais capacitados e bem remunerados.                                                                                            | 10%                   | Baixa remuneração dos monitores do programa.                                                                                                       |

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora

As descrições acima nos permitem algumas inferências. O anseio pela presença de profissionais capacitados e bem remunerados está presente em ambos os programas. As falas das participantes da pesquisa em relação às dificuldades vivenciadas por elas na execução do PME são muito parecidas, o que nos permite inferir que, em sua maioria, sentem-se seguras e à vontade em afirmar que a unidade escolar não possui as condições necessárias e adequadas para desenvolver o programa.

Em sua maioria, as professoras consideram a estrutura física da unidade escolar um dos fatores que dificultaram o desenvolvimento do PME. Um número bastante expressivo também aponta que a quantidade de profissionais era insuficiente para desenvolver o programa. Tomando um olhar para além das aparências do que está sendo comunicado, conforme nos orienta Gomes (1994), as respostas apresentadas pelas professoras para esta

questão suscitam alguns questionamentos: e as questões de ordem político-pedagógica? Estas não se constituem como dificuldades no desenvolvimento do PME?

Da mesma forma, é possível identificar que no desenvolvimento do PNME também são vivenciadas algumas dificuldades. São apontadas como as maiores dificuldades vivenciadas pela instituição no PNME a falta de compromisso dos pais e o desinteresse dos alunos nas atividades, conforme respostas obtidas e apresentadas a seguir:

*A maior dificuldade é a conscientização por parte da família da criança, que seu filho precisa do reforço escolar e que o seu responsável tem que trazê-lo na escola no seu reforço escolar.* (Professora Raquel)

*Ainda pode ser sentida a falta de compromisso dos responsáveis em estar trazendo esses alunos para as aulas do programa e continua a falta de remuneração adequada dos monitores que planejam e acompanham esses alunos.* (Professora Maria)

*A falta de interesse dos alunos.* (Professora Cristiane)

*De conscientizar as famílias para estar levando seus filhos para a escola.* (Professora Jaqueline)

*O programa novo é bem melhor, porque assim o espaço para trabalhar o pedagógico com as crianças fica bem mais ampliado e elas não se cansam tanto como no outro programa.* (Professora Tatiane)

*A assiduidade, pois é necessário ligações aos responsáveis para lembra-los do compromisso com o programa.* (Professora Cássia)

Refletindo acerca das respostas apresentadas para esta questão, observamos que não são consideradas pelos sujeitos da pesquisa questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades do programa. Considerando as dificuldades apontadas nas respostas para a questão, acreditamos ser necessária uma reflexão junto à comunidade escolar, tomando como exemplo a questão: quais fatores têm levado os alunos a este desinteresse pelas atividades do programa?

Embora não tenhamos considerado a participação dos pais como sujeitos desta pesquisa, não podemos deixar de ressaltar a importância e necessidade de a escola estabelecer um diálogo com as famílias para que possa ouvir os pais ou responsáveis pelos alunos e verificar se de fato há falta de compromisso destes para com as atividades do programa. Como já mencionamos anteriormente, há uma série de fatores a se considerar quando se trata da participação da família na vida escolar dos filhos.

O artigo 34 da LDB ao tratar da ampliação da permanência do aluno na escola, de certo modo aponta também para a obrigatoriedade dos pais em garantir a frequência dos filhos

durante todo o período escolar. Entretanto, conforme descreve Guará (2006), há várias pesquisas como as de Maurício (2015) e Cavaliere (2002) que reafirmam a dificuldade de frequência dos estudantes na escola para além de um turno.

Talvez pelo fato de que no ano de 2017 as atividades do programa estiveram sendo ofertadas em cinco horas, ou seja, em dois dias consecutivos com duração de duas horas, houve uma diminuição no interesse e até desistência por parte das famílias. Em relação à infrequência dos alunos nas atividades do PNME, observamos que a medida adotada pela escola para sanar tal dificuldade foi retirar os alunos das aulas e inseri-los nas atividades do PNME, de modo que os alunos não tivessem que retornar no contraturno. No período em que esta pesquisadora esteve em observação no campo de pesquisa, foi possível perceber repetidas vezes a mediadora de aprendizagem aguardando os alunos que ainda não tinham sido encaminhados pelos professores às atividades do programa, por ainda se encontrarem com alguma atividade em andamento na sala de aula.

O Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (BRASIL, 2017, p. 3) recomenda que:

É importante mobilizar a comunidade escolar realizando reuniões ou assembleias com os diversos segmentos, a fim de que compreendam os objetivos do Programa e como será seu funcionamento. Esse é o momento em que a direção da escola e coordenação do Novo Mais Educação devem esclarecer as dúvidas das famílias em relação às atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico. [...] Os estudantes devem ser desafiados a participar das atividades e tomar para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vistas à melhoria do rendimento escolar.

Diante desta medida adotada pela escola, acreditamos que o programa assim organizado não caminha em direção da ampliação da jornada escolar e da formação integral dos estudantes. Entendemos a partir das reflexões de Bourdieu (2007) que tal medida revela-se uma prática classificatória, seletiva e conservadora dentro da escola, proclamando assim uma aparente democratização das oportunidades. Esta é uma reflexão que julgamos necessária à comunidade escolar.

Outra questão importante que levantamos com os participantes da pesquisa: “Se a escola tiver oportunidade de optar novamente pela jornada de sete horas diárias (com atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e atividades de esporte, lazer e cultura), qual seria sua opinião a respeito?” Vejamos a seguir algumas das respostas apresentadas a este questionamento:

*Se a escola tiver um espaço adequado, ótimo, pois reforça o aprendizado e evita que muitas dessas crianças fiquem nas ruas ou sozinhas. (Professora Rita)*

*Se realmente tiver pessoas com capacidade de assumir a turma será muito bom. Se for assumidas por pessoas sem experiência é perda de tempo e dinheiro.* (Professora Tatiana)

*Se o programa oferecer todo um apoio pedagógico a esses monitores, a escola possuir um espaço físico melhor (refeitório, banheiro, sala) seria uma proposta a se pensar (repensar).* (Professora Joana)

*Para que as aulas extras signifiquem ganho de qualidade é necessário que elas tenham relações com os conteúdos das disciplinas. As novas atividades devem ser tratadas com seriedade e ter metas claras para que todos saibam onde se pretende chegar e ganhem com o horário estendido.* (Professora Júlia)

*Não tenho nada conta o programa, é muito bom, só falta uma estrutura física adequada para melhor atendimento aos alunos e pessoas capacitadas para ministrar as oficinas.* (Professora Cleide)

*Somente diante de uma nova estrutura física e professores (monitores) remunerados de acordo com a função que exercem.* (Professora Maria)

As respostas a esta questão nos possibilitam inferir que, em sua totalidade, não se opõem a escola retornar com o desenvolvimento do programa com carga horária de sete horas diárias, porém apontam alguns ajustes que consideram necessários para o bom desenvolvimento. Sentem-se seguras e à vontade em afirmar que a unidade escolar não possui as condições necessárias para desenvolver a proposta do PME, que para elas seriam espaço físico adequado para realizar as atividades, bem como profissionais capacitados e mais bem remunerados.

Para a análise das respostas apresentadas, tomamos como subsídio os estudos de Cavaliere (2014) quando afirma que “as escolas são instituições complexas e uma escola de tempo integral é mais complexa ainda” e que “não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar”, por isso, é preciso formular e aperfeiçoar propostas de trabalho a partir de discussões sobre currículo. Além destas questões, a autora destaca que construir, reformar escolas e aumentar o número de profissionais capacitados são ações essenciais para o sucesso de projetos e programas de escolas de tempo integral.

Concordamos com Cavaliere (2014) quando a autora afirma que ainda não há conceito ou prática firmada sobre educação integral e escola de tempo integral. Acreditamos que há muito que discutir dentro de uma comunidade escolar a respeito, para que não percamos a identidade do processo educacional. Uma proposta de educação integral e escola de tempo integral deve ser construída com base em pressupostos que envolvem refletir: qual é o

compromisso político-pedagógico da escola? Em qual comunidade a escola está inserida? Qual cidadão irá formar?

Maurício (2015, p. 77), ao escrever sobre a gestão das escolas de tempo integral no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, assevera que os problemas vivenciados são os mesmos de qualquer escola, porém a estes se adiciona a “responsabilidade ampliada pela permanência prolongada de alunos e monitores na escola, e pela falta de conhecimento acumulado de uma rotina diferente, que necessita de uma diversidade de atividades”. Ainda consoante a autora, “os problemas no regime de tempo integral são mais complexos e, quando não inviabilizam a proposta, transformam estas escolas em instituições muito complicadas, embora muito mobilizadas na busca de soluções”.

Ainda refletindo acerca das respostas apresentadas para essa questão, tem-se a impressão de que a professora Maria considera a importância da integração da proposta do programa às disciplinas do currículo. Além disso, aponta para a necessidade de uma melhor compreensão dos objetivos da ampliação da jornada escolar e para a existência de uma dicotomia entre turno e contraturno.

Em relação à ampliação do tempo escolar, Cavaliere (2007) afirma que a inexistência de uma proposta pedagógica pensada na coletividade e a oferta de atividades pouco interessantes e desconectadas do Projeto Político-Pedagógico podem levar à criação de um conceito negativo sobre essas escolas.

Para Cavaliere (2014), uma proposta de educação de tempo integral e educação integral perpassam questões bem mais abrangentes do que a simples ampliação da jornada escolar no contraturno, sendo preciso repensar as funções da escola em termos de tempo, espaço e currículo, e não apenas em termos de turno estendido.

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência (CAVALIERE, 2014, p. 1212).

Em síntese, a proposta de tempo integral não implica apenas mudança na estrutura de turnos na escola para um grupo de alunos, considerados mais carentes ou com baixo desempenho escolar, e sim uma proposta pedagógica fortalecida, ou seja, como pondera Maurício (2015), a reformulação da concepção político-pedagógica pode ser o caminho.

## **2.4 As percepções dos alunos sobre o PME e PNME na Escola Espaço do Aprender**

Neste item, nossa aproximação dialógica se dará com o principal agente envolvido e sujeito instigador da organização do PME e PNME: o aluno. Acreditamos ser importante reconhecer o protagonismo dos estudantes trazendo para este estudo um olhar sobre a concepção destes a respeito do contexto de ambos os programas.

O instrumento de busca de informações utilizado por esta pesquisadora foi a entrevista semiestruturada aplicada aos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que participaram do PME nos anos anteriores e que estão participando do PNME neste ano de 2017. Cumpre esclarecer que, atendendo às recomendações do Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que autoriza a realização da pesquisa, foi assinado pelos alunos e pelos seus responsáveis. A seleção dos alunos das turmas do 4º e 5º ano se deu em função de serem estes o público-alvo do PNME, conforme já relatado neste trabalho.

É importante informar ao leitor que esta pesquisadora utilizou entrevista semiestruturada devido a alguns alunos ainda apresentarem dificuldades na leitura e escrita, e também por acreditar que com a entrevista estes poderiam se expressar livremente, para que as informações pudessem ser interpretadas e analisadas levando em consideração as diferentes atitudes, pensamentos, percepções e opiniões sobre o tema em foco. Para tanto, realizamos um grupo focal com o objetivo de possibilitar aos participantes explorarem seus pontos de vista a partir de reflexões sobre a temática em estudo, utilizando seu próprio vocabulário, gerando perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

Segundo Triviños (1987), o pesquisador deve primeiramente estabelecer um clima de simpatia, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado, promovendo um ambiente que permita a mais ampla expressão da naturalidade e de espontaneidade. As atitudes do pesquisador são decisivas para o êxito da entrevista. Para Triviños (1987, p. 151), o método histórico e dialético exige que o pesquisador tenha capacidade reflexiva ampla, além de apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só no nível da aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência.

Nossa aproximação com os alunos para a realização da entrevista se deu de forma tranquila, uma vez que esta pesquisadora já havia se tornado uma pessoa conhecida para parte deles ao realizar as visitas e observações durante as atividades do PNME. Os alunos pareciam estar à vontade e seguros para expor seus sentimentos, concepções e opiniões. Em sua maioria, demonstraram muita curiosidade com a utilização do gravador e, diante de tal atitude, a pesquisadora procurou criar um clima descontraído, deixando que primeiramente

experimentassem e tomassem conhecimento das funcionalidades do aparelho, de modo que não se sentissem constrangidos.

Além da curiosidade pelo gravador, alguns alunos demonstraram bastante curiosidade questionando: *“Por que você está fazendo isto?”* Apesar de esta pesquisadora já ter informado a eles o objetivo da pesquisa e quais metodologias seriam utilizadas na obtenção das informações, optou-se então por utilizar uma linguagem mais compreensível dizendo: *“Eu sou professora, mas também sou uma estudante assim como vocês, e estou fazendo um trabalho que a minha professora solicitou. Vocês gostariam de me ajudar a realizar este trabalho? Vocês já fizeram algum trabalho este ano?”* Rapidamente, disseram que sim e que haviam compreendido o porquê da entrevista. Ao terminar a entrevista esta pesquisadora despediu-se agradecendo por terem contribuído com a realização do trabalho dizendo: *“Se precisarem da minha ajuda para fazer algum trabalho, será um prazer ajudar vocês.”* Acreditamos ser importante ressaltar também o quanto nos impressionou a capacidade destas crianças e adolescentes de absorver elementos do contexto em que estão inseridos e expor seus sentimentos e opiniões a respeito.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos, faremos a identificação dos envolvidos por meio de nome fictício. Antes de adentrarmos na análise e reflexão sobre o discurso dos sujeitos participantes, julgamos necessário fazer uma apresentação do perfil dos alunos a fim de melhor situar o leitor no contexto em que se insere esta pesquisa e seus integrantes.

Quadro 10 - Perfil dos alunos pesquisados na Escola Espaço do Aprender

| <b>Aluno</b> | <b>Idade</b> | <b>Série/Ano</b> | <b>Turno</b> | <b>Aprovado ou reprovado em 2016</b> |
|--------------|--------------|------------------|--------------|--------------------------------------|
| Tiago        | 09           | 4º               | Matutino     | Aprovado                             |
| Carolina     | 11           | 5º               | Vespertino   | Aprovado                             |
| Luciana      | 12           | 5º               | Matutino     | Reprovado                            |
| Paulo        | 10           | 4º               | Matutino     | Aprovado                             |
| Mariana      | 11           | 5º               | Matutino     | Aprovado                             |
| Carlos       | 09           | 4º               | Vespertino   | Reprovado                            |
| Leandro      | 12           | 5º               | Vespertino   | Aprovado                             |
| Pedro        | 12           | 5º               | Vespertino   | Aprovado                             |

Fonte: Secretaria da Escola Espaço do Aprender

A idade dos alunos sujeitos participantes desta pesquisa varia entre nove e doze anos e, em sua maioria, eles se encontram matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo apenas três do 4º ano. Procuramos equiparar o número de alunos por turno, de modo que pudéssemos absorver a unidade escolar como um todo, e não apenas em um turno. De acordo



com dados fornecidos pela unidade escolar, 75% dos sujeitos-participantes foram aprovados da série/ano anterior e apenas 25% foram reprovados. Ainda de acordo com dados obtidos na secretaria da instituição, estes alunos são pertencentes a famílias de baixa renda, recebem benefícios do governo federal (Bolsa Família), os pais trabalham em granjas, laticínios e em chácaras como caseiros.

Conforme regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás - Resolução CEE/GO de nº 5, de 10 de junho de 2011, “o ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade” e “os três anos iniciais do ensino fundamental deve ser considerado como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção”. Diante disto, a conclusão da etapa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve se dar entre os dez e onze anos de idade, o que nos permite inferir que três alunos já se encontram em defasagem idade/série.

Conforme relatos da diretora, muitos destes alunos não chegaram ao 4º ano alfabetizados conforme esperado, daí a dificuldade dos professores das turmas do 4º e 5º ano em trabalhar com estes alunos, por isso foram incluídos nas atividades do PNME.

#### 2.4.1 O PME e PNME sob a percepção dos alunos

Adentramos para a realização do grupo focal buscando compreender do ponto de vista dos alunos o que significa a ampliação do tempo de permanência na escola. Começamos pela questão que objetiva verificar quais atividades desenvolvidas despertam maior interesse dos alunos e por quais motivos/interesses estes se veem inseridos nas atividades do PNME: “De qual atividade do Programa Novo Mais Educação você mais gosta? Por quê?” Vejamos as respostas:

*(silêncio) atividade de matemática porque eu tinha mais dificuldade. (Tiago)*

*Hum! (silêncio). Eu gosto da minha professora porque ela é educada (silêncio) só gosto dela. (Carolina)*

*Matemática e artes. Porque de matemática tem várias continhas e de artes porque nois meche com tinta. (Luciana)*

*Eu gosto da tarefa de matemática porque me ajuda aprender as continhas. (Paulo)*

*Eu gosto de português e pintura porque tem texto e arte porque tem pintura, gosto de escreve e lê texto e pinta. (Mariana)*

*Português porque é muito bom fazer a tarefa que a professora passa. (Carlos)*

*A atividade que mais gosto? (silêncio) português (silêncio) porque é mais legal (risos) tem texto e leitura. (Leandro)*

*É bom só a aula de português (silêncio) porque eu gosto (risos). (Pedro)*

Na entrevista realizada com os alunos, foi possível fazer algumas inferências. As respostas apresentadas pelos alunos para a pergunta giram em torno das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em suas respostas, 63% das crianças demonstraram gostar mais das atividades de Língua Portuguesa e 37% das de Matemática. Os alunos que disseram ser a Matemática sua atividade favorita geralmente relacionam a sua dificuldade na disciplina e preferência pelo aprendizado das operações matemáticas, denominado por eles de “continhas”, enquanto os que afirmaram ser a atividade de Língua Portuguesa a sua favorita, em sua maioria, relacionaram sua preferência à leitura e escrita de textos.

Merece reflexão ainda a fala das alunas Luciana e Mariana, que mencionam a atividade de artes (pintura) como atividade preferida, porém aliada às atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos Tiago e Paulo afirmaram gostar das atividades de Matemática, relacionando-as com a possibilidade de sanar suas dificuldades na disciplina: *“eu tinha mais dificuldade”, “me ajuda aprender as continhas”*. De um modo geral, os alunos sujeitos da nossa pesquisa deixam claro seu desejo pela aprendizagem, “pelo aprender mais”.

De acordo com Lomonaco (2013, p. 18), ao falar de ampliação do tempo de permanência do aluno em ambiente escolar, está-se falando também da qualidade das situações de ensino às quais o estudante estará exposto. Compreende-se com a autora que muitas escolas, ao optarem pela ampliação da jornada escolar, se confrontam com os desafios do uso de novas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem, que ofereçam contextos mais favoráveis a uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Para a autora, o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco mais aprendizagem.

Na opinião da autora, a presença do aluno por mais tempo em situações de aprendizagem implica que:

[...] as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação (LOMONACO, 2013, p. 17).

Em acordo com as palavras da autora, e com base em nossa escuta dos alunos que estão inseridos neste programa, compreendemos que é preciso haver mais do que o aumento de tempo, deve haver a utilização de metodologias criativas, interessantes e significativas. É preciso que os estudantes não sejam vistos apenas sob os aspectos cognitivos, mas também sob os aspectos sociais, culturais, econômicos, afetivos e psicológicos, ou seja, é preciso compreendê-los em sua totalidade.

Outra questão que levantamos junto ao grupo de alunos: “Qual outra atividade você gostaria que fosse desenvolvida no Programa Novo Mais Educação?” Vejamos a seguir as respostas apresentadas a este questionamento:

*Eu queria que tivesse jogos (silêncio) e ficar mais tempo no mais educação. (Tiago)*

*Nós que fazer tarefa de matemática e responder no quadro (risos) é bom fazer a tarefa no quadro, a gente só faz no caderno. (Ana Carolina)*

*Eu queria que tivesse muitas brincadeiras (silêncio) eu gostava mais do outro. Há! Tia agora eu e minha irmã não pode vir mais porque minha mãe tá trabalhando e nois tem que arruma a casa. (Luciana)*

*Eu queria (silêncio) ciências e geografia. (Paulo)*

*Atividade de jogos e educação física, eu queria participar de corrida. (Mariana)*

*Matemática porque (silêncio) é bom fazer tarefa (risos) a gente aprende mais o que a professora ensina na sala. (Carlos)*

*Eu queria arte. (Leandro)*

*Ciências e desenha (silêncio) e só. (Pedro)*

Refletindo acerca das respostas apresentadas para essa questão, acreditamos que 50% dos alunos entrevistados demonstraram o desejo pelo desenvolvimento de atividades relacionadas às outras disciplinas do currículo, como: Ciências, Artes, Geografia e Educação Física. Merece reflexão ainda a fala dos alunos Tiago, Ana Carolina e Luciana, que nos leva a inferir que desejam uma mudança na metodologia de trabalho da professora, uma vez que demonstram interesse pela utilização de jogos e brincadeiras, e deixar de fazer as atividades no caderno, sugerindo que se use o quadro-giz. Também é digna de nota a fala do aluno Carlos, que parece demonstrar interesse pela atividade de Matemática como uma forma de reforçar seu aprendizado na disciplina, que, segundo ele, o tem ajudado *a aprender mais o que a professora ensina na aula*. Os alunos Tiago e Luciana demonstraram em sua fala que gostavam do PME.

Outra fala que merece reflexão é a da aluna Luciana, que informa espontaneamente à pesquisadora que não poderá participar das atividades do programa porque sua mãe está

trabalhando e ela terá que arrumar a casa. A informação apresentada por esta aluna nos leva a retomar a questão da falta de compromisso e desinteresse dos pais, apontada pelas professoras. Será que, de fato, os pais não têm interesse que seus filhos frequentem as atividades do programa? Torna-se necessário que a escola estabeleça um diálogo com estes pais para saber quais os motivos pelos quais seus filhos estão deixando de frequentar o PNME, para que juntos possam rever a proposta de trabalho implantada na unidade escolar. Qualquer proposta-programa a ser implementada na escola precisa primeiramente ser apresentada aos alunos e pais, ouvindo-se sua opinião a respeito. É preciso compreender e considerar quem são estes estudantes e suas famílias, o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos, fatores como estes que estão intrinsecamente relacionados ao modo como compreendem, como aceitam, se adaptam ou se tornam parceiros da escola na educação dos filhos.

Questões como esta nos levam a inferir que a escola não considerou estes fatores ao optar pelo desenvolvimento do programa com a carga horária de cinco horas semanais.

De acordo com Galian (2016), a definição do que se fará com o tempo adicional na escola deve ser assunto de ampla discussão dentro da unidade escolar, buscando construir um planejamento a partir das necessidades e demandas da comunidade escolar, com vistas à aprendizagem e demais aspectos da formação dos estudantes.

Lomonaco (2013) também discorre a respeito afirmando que é preciso colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades que levem em consideração as necessidades dos alunos, tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo como em relação a aspectos socioculturais. Para a autora, o aluno deve ter papel ativo na busca de informações e conhecimentos, estimulando assim o seu protagonismo.

Esse tempo a mais deve ser utilizado com atividades que despertem o interesse dos alunos, sempre as articulando com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do saber:

Tempos mais largos e flexíveis pedem ampliação e multiplicidade de espaços para a oferta de atividades diversificadas, que permitam, inclusive, proximidade efetiva com a natureza e a prática social, além da exploração de várias linguagens e saberes de diferentes áreas. Espera-se a oferta de muitas atividades, recursos múltiplos, abertura para muitas situações novas de vivência cultural, mas sem dispersão, sem perder de vista o processo de conhecimento, o ensino e a aprendizagem daquilo que é mais necessário ao cidadão que se está formando na escola (SAMPAIO; GALIAN, 2015, p. 29).

Consoante Paro (2009), não se pode conceber tal ampliação de tempo para oferecer “mais do mesmo” daquilo que a escola já oferece, para perpetuar uma educação pobre, que

apenas disciplina e despeja conteúdos sem sentido para os alunos; não se trata de mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola. O objetivo da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não pode ser aprender mais do mesmo, e sim ampliar conhecimentos, pois na sociedade contemporânea a escola utiliza-se das diversas linguagens, espaços e sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a Resolução FNDE/CD nº 5, de 25 de outubro de 2016, diz que o professor (mediador de aprendizagem) deve trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

Com o intuito de verificar qual opinião os alunos possuem a respeito do PNME, fizemos o seguinte questionamento: “Você gosta das atividades desenvolvidas no Programa Novo Mais Educação? Por quê?” Seguem abaixo as respostas apresentadas pelos alunos na entrevista.

*Eu não gosto porque não tá me ajudando muito o outro mais educação ajudava mais.*  
(Tiago)

*Não, porque português nos só lê e faz produção de texto. Nois faz na folha e passa pro caderno.* (Ana Carolina)

*Gosto porque as atividades do mais educação tem pintura e muita leitura.* (Luciana)

*Eu gosto porque ajuda eu melhora nas tarefas na sala.* (Paulo)

*Eu gosto porque ela lê pra nois quando a gente tá fazendo tarefa.* (Mariana)

*Gosto porque é bom, a gente aprende mais (risos) eu gosto mais é do outro mais educação.* (Carlos)

*Gosto um pouco (risos) ela passa muita tarefa.* (Leandro)

*Gosto (risos) mais ou menos (risos) é bom só português, minha mãe não tá satisfeita não, ela disse que não estou aprendendo nada.* (Pedro)

De acordo com as respostas apresentadas para a questão, compreendemos que 50% dos alunos se manifestaram afirmando que gostam das atividades desenvolvidas no PNME, 25% disseram que não gostam e 25% consideram que gostam um pouco. Os alunos que afirmaram gostar veem nestas atividades uma oportunidade de melhora no seu desempenho escolar. Já aqueles que afirmaram não gostar argumentam que o PNME não tem contribuído com seu aprendizado escolar e demonstraram certa insatisfação/desinteresse pelas atividades desenvolvidas no programa. Quanto aos que disseram gostar um pouco, também demonstraram em sua fala não gostar muito das atividades desenvolvidas pela professora.

Vejamos a consolidação das respostas no quadro abaixo:

Quadro 11 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - sobre o PNME

| <b>Opinião dos alunos sobre o PNME</b> | <b>Total</b> | <b>Justificativa apresentada</b>                                                                                                                                |
|----------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - Gostam das atividades do PNME.       | 50%          | - Veem o PNME como uma oportunidade de melhorar seu desempenho escolar.                                                                                         |
| - Não gostam das atividades do PNME    | 25%          | - Consideram que o PNME não tem contribuído com seu desempenho escolar.<br>- Demonstraram insatisfação/desinteresse pelas atividades desenvolvidas no programa. |
| - Gostam um pouco                      | 25%          | - Demonstraram insatisfação/desinteresse pelas atividades do programa.                                                                                          |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Merece reflexão a fala do aluno Pedro ao afirmar que sua mãe não está satisfeita com seu desempenho escolar: *minha mãe não tá satisfeita não, ela disse que não estou aprendendo nada*. Esta fala nos remete mais uma vez a afirmar a importância deste estudo, refletindo sobre o que pensam os professores, os alunos e pais sobre os programas executados pela unidade escolar: PME e PNME. Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, acreditamos na importância do movimento dialético: refletir sobre a prática social empírica atual arraigada no ambiente educacional, contextualizando-a e promovendo uma reflexão teórica a fim de chegar a uma nova prática social, plenamente compreendida por todos.

Considerando os limites da nossa pesquisa, acreditamos na possibilidade de realizar estudos posteriores junto às famílias dos alunos para se pensar na construção de uma proposta pedagógica alicerçada no diálogo a fim de considerar o contexto social, econômico e cultural em que estas famílias estão inseridas em todas as suas ações, projetos e programas, mesmo que estes não sejam pensados e elaborados pela escola.

Mais uma vez, percebemos na fala das crianças a manifestação de sua preferência pelo PME: *o outro mais educação ajudava mais; eu gosto mais é do outro mais educação; bem como a preocupação com o aprendizado: não está me ajudando muito; ajuda eu melhora nas tarefas na sala; a gente aprende mais; não estou aprendendo nada*. Frequentar o PNME para estas crianças significa aprender mais os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, tirar dúvidas e sair da condição que lhes é colocada pelos professores: *“os alunos que necessitam de reforço escolar porque que não tem alcançado os resultados esperados”*. Não estamos dizendo que estes alunos não devam se preocupar com seu aprendizado, o que

queremos é ressaltar o cuidado com os significados e sentidos que poderão ser construídos dentro da escola em relação à participação nas atividades do programa.

Para Maurício (2009, p. 27), em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola, ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa lançando mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar do encontro. Ainda segundo a autora, o conhecimento deve ser construído através de diversas linguagens, integrando diversos conhecimentos.

Neste sentido, o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (BRASIL, 2017, p. 7) recomenda que:

Além de acompanhar os registros nos cadernos dos estudantes e as tarefas de casa, os mediadores devem propor atividades, jogos, problemas, sequências didáticas e pequenos projetos que objetivem a superação das dificuldades apontadas. É importante que o acompanhamento pedagógico se organize em atividades diferenciadas e sequências didáticas que possibilitem o acompanhamento individual do estudante, a fim de que seja possível o diagnóstico não apenas das suas dificuldades, mas das potencialidades que apresenta no processo ensino e aprendizagem.

Dando continuidade à análise das informações obtidas, procuramos compreender como os alunos se veem diante das expectativas depositadas nas atividades do PNME pela comunidade escolar, fizemos o seguinte questionamento: “Sua participação nas atividades do PNME tem ajudado na melhoria de suas notas escolares?”

De acordo com as respostas apresentadas, constatamos que 50% dos alunos entrevistados consideram que sua participação no programa tem contribuído para a melhoria do seu desempenho escolar, 12% acreditam que o PNME não tem ajudado no seu aprendizado e 38% disseram que tem ajudado um pouco. Refletindo acerca das respostas apresentadas para essa questão, podemos inferir que, em sua maioria, os alunos veem uma melhora do seu desempenho escolar a partir de sua participação no programa.

O quadro abaixo mostra uma melhor compreensão das respostas apresentadas pelos alunos:

Quadro 12 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - contribuição do PNME no seu desempenho escolar

| Opinião dos alunos | Total | Por quê                                                                          |
|--------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Sim                | 50%   | - Eu tinha muita dificuldade.<br>- Me ajudou nas tarefas que a professora passa. |
| Não                | 12%   | - Não estou aprendendo nada.<br>- Minha mãe não está satisfeita.                 |
| Um pouco           | 38%   | - Não está me ajudando muito.<br>- Ainda tenho dificuldade para ler e escrever.  |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Segundo Cavaliere (2007, p. 1019), há um conjunto de pesquisas que constata que a ampliação da jornada escolar incide em resultados positivos no desempenho escolar dos alunos, porém faz um alerta a respeito das finalidades formativas da educação. Para a autora, a questão do tempo de escola deve ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, para que não coloque em evidência, dentro da unidade escolar, um pequeno grupo de alunos, que, apesar das inúmeras chances ofertadas, vêm apresentando baixo desempenho escolar.

A pesquisa realizada nos leva a compreender que, para a maioria dos alunos, as atividades do PNME significam oportunidade de melhoria do desempenho escolar. O grupo de alunos participantes do programa, vistos por toda comunidade escolar como uma parcela de estudantes que não está conseguindo alcançar os resultados esperados, é colocado em evidência dentro do contexto escolar, muitas vezes com rótulos e estigmas que o diferenciam dos demais. A partir de algumas expressões utilizadas pelos alunos durante a entrevista, é possível perceber certa preocupação destes estudantes quanto à melhoria do seu desempenho escolar: *eu tinha mais dificuldade; me ajuda aprender; a gente aprende mais; não tá me ajudando muito; ajuda eu melhorar nas tarefas; não estou aprendendo nada*.

Neste sentido, compreendemos com Bourdieu (2007, p. 58) que a escola “[...] sob as aparências da equidade formal sanciona e consagra as desigualdades reais, que a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”. Garantir qualidade e equidade na educação vai além da ampliação da jornada escolar para um pequeno grupo de alunos da unidade escolar com foco em Língua Portuguesa e Matemática, é preciso refletir sobre as finalidades formativas da educação sem sugerir um novo tipo de exclusão, denominada pelo autor de “exclusão pelo interior”.

Por isso, torna-se de extrema importância refletir sobre: o que significa esta ampliação do tempo de escola? Quais sentidos ou significados estão sendo construídos em torno da ampliação do tempo de permanência de apenas alguns alunos na escola?

Em outra questão, indagamos a estes alunos: “Você gostaria de permanecer na escola até as 16h (dezesesseis horas) realizando quais atividades?” Com esta questão, objetivamos verificar quais atividades despertam maior interesse nos alunos e também tentar estabelecer um paralelo entre o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas no PME e no PNME. Vejamos a consolidação das respostas organizadas na tabela abaixo:



Quadro 13 - Opinião dos alunos - sujeitos da pesquisa - sobre as atividades que gostariam que fossem desenvolvidas na escola de tempo integral

| <b>Atividade</b>                                                                    | <b>Escolha dos alunos</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Leitura                                                                             | 25%                       |
| Escrita                                                                             | 12%                       |
| Matemática                                                                          | 12%                       |
| Esporte e Lazer (atletismo, futebol, futsal, tênis de mesa, capoeira, caratê, etc.) | 63%                       |
| Cultura e Artes (artesanato, música, desenho, Pintura, teatro, etc.)                | 25%                       |

Fonte: Dados da pesquisadora

As informações apresentadas na tabela acima nos permitem inferir que um número significativo dos alunos entrevistados prefere as atividades de esporte e lazer e também as atividades de cultura e artes, ou seja, estes alunos demonstraram maior desejo/interesse pelas atividades que eram desenvolvidas no PME. Estes dados revelam muito mais que a preferência dos alunos por uma atividade ou outra, por um programa ou outro, mas nos abrem um leque de reflexões de muita relevância para a condução dos processos formativos dentro da escola. Neste sentido, indagamos qual a concepção de formação humana as políticas educacionais do governo levam para o interior das unidades escolares e de que forma esta concepção se materializa nas práticas pedagógicas?

Vejamos pela tabela abaixo, organizada pela pesquisadora, como o PME e o PNME apresentam suas diretrizes pedagógicas.

Quadro 14 - Comparativo PME e PNME: áreas do processo formativo

| <b>Programa Mais Educação (de 2007 a 2016)<br/>Decreto nº 7.083/10</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>Programa Novo Mais Educação (a partir de 2017)<br/>Portaria nº 1.144/16</b>                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenvolvimento de atividades a partir das temáticas: Meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e arte; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educação científica; e educação econômica e cidadania e acompanhamento pedagógico. | Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e nos campos de arte, cultura e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. |
| Defesa pela articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais.                                                                                                                                                   | Opção às escolas de desenvolver o programa com carga horária de cinco horas semanais com atividades apenas de Língua Portuguesa e Matemática.                                           |

Fonte: Decreto nº 7.083/10 e Portaria nº 1.144/16 do MEC.

O PME, ao propor que a escola organize as atividades do programa articuladas às disciplinas curriculares e práticas socioculturais, nos leva a inferir que havia uma intenção educativa voltada para a ampliação do horizonte formativo dos alunos, ou seja, havia intenção e objetivos construídos a partir da perspectiva da educação integral dos estudantes. Apesar de objetivar a educação integral, o programa também se constituía como uma estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

No caso do PNME, conforme exposto na Portaria nº 1.144/16, este apresenta o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo como meios básicos para o desenvolvimento dos estudantes, por isso a ênfase nas áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática. O mesmo documento informa que a configuração de sua proposta se deu pelo fato de que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em 2013 e 2015.

As atividades de arte, cultura e lazer são postas em segundo plano, ao colocar a opção pelo desenvolvimento do programa com carga horária de cinco horas semanais, o que nos faz pensar que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação integral dos estudantes, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas. Neste sentido:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado ‘adequado’ para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* - não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames [...] que definem o que será considerado como ‘básico’. (FREITAS, 2014).

Entendemos com Freitas (2014) que nessa conjuntura são os interesses das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas educacionais no Brasil. Com certeza, a educação que desejamos tem como um de seus objetivos primordiais a aprendizagem dos alunos, no entanto, acreditamos que a educação não pode ser conduzida sob os ideais neoliberais. É preciso considerar que a escola está inserida em um contexto social, econômico e cultural e que professores e alunos constituem-se como sujeitos sociais, bases sobre as quais acreditamos que a educação integral e escola de tempo integral deva ser construída.

Não restam dúvidas de que o PNME assume caráter de política neoliberal preconizando apenas a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Fato este que nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da educação

integral não estão sendo levadas em consideração, pois, como aponta Cavaliere (2007, p. 1.022), uma concepção de educação integral é aquela que envolve múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas.

Dessa forma, o que estamos vendo é o reducionismo do PME para aspectos quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, colocando a materialização de uma proposta de educação integral ainda mais distante do interior das escolas públicas brasileiras.

Seja qual for o programa, seja qual for o formato da ampliação da jornada escolar, cabe à unidade escolar refletir coletivamente sobre a proposta que adentrará para o espaço escolar, constituído aqui não somente como um espaço físico, mas como um corpo de pessoas pertencentes a uma comunidade escolar que possuem valores, concepções e intenções acerca da educação. Sabemos que cada unidade escolar possui suas especificidades que devem ser consideradas na construção do seu Projeto Político-Pedagógico. Por isso, nosso próximo passo será conhecer o PPP da escola campo e as diretrizes curriculares que orientam o trabalho dos professores, relacionando-os sempre à perspectiva da educação integral.

### **3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Neste terceiro capítulo, apresentaremos o Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola campo relacionando-o com os pressupostos dos documentos orientadores para a organização da proposta pedagógica. Trataremos também em aspectos gerais da relação das distintas áreas do currículo com as atividades do PME e PNME. Além disso, promoveremos uma discussão em torno da função social da escola na atualidade. Por fim, apresentaremos as falas dos professores, buscando cumprir um dos objetivos deste trabalho, que é investigar como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante os pressupostos de uma educação integral e como esta se materializa em suas práticas escolares.

#### **3.1 O PPP da escola campo e sua relação com a proposta de educação integral**

A regulamentação da gestão democrática pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dá autonomia às escolas para elaborar, avaliar e atualizar seu Projeto Político-Pedagógico. Não há um padrão único que oriente a elaboração deste projeto, portanto, discutir o PPP significa discutir a escola que temos, a escola que queremos e o que fazer para construir esta escola que queremos.

Analizamos o PPP da escola campo referente ao ano de 2015, último ano em que a escola desenvolveu o PME, e ao de 2017, por ser este o ano em que se inicia o desenvolvimento do PNME na escola, e em que aplicamos os questionários e fizemos as observações e entrevistas.

Nossa análise se configura mediante a compreensão de que o PPP vai além de um simples agrupamento de ideias e planos de ensino elaborados para ser encaminhados a outras instâncias educacionais. Compreendemos o PPP como um compromisso sociopolítico firmado pela escola ante suas práticas pedagógicas. Para Saviani (1999, p. 93), a escola cumpre sua “dimensão política na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Ou seja, é na dimensão pedagógica que a escola materializa seu compromisso, sua intencionalidade.

Corroborando este pensamento, Veiga (2013) afirma que o compromisso definido coletivamente é que dá ao PPP suas características pedagógicas e políticas. Para a autora:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Na dimensão pedagógica reside

a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p. 12).

Compreende-se ainda com Veiga (2013, p. 14) que a elaboração do PPP deve acontecer mediante uma relação de diálogo e reflexão coletiva, organizando o trabalho como um todo, compreendendo a escola como um conjunto de pessoas que, em sua diversidade, se unem em torno dos mesmos objetivos. Consta no PPP da escola campo que ele foi elaborado com a participação de toda comunidade escolar, inclusive pais e alunos, e que a cada ano letivo é feita sua reformulação de modo a promover a melhoria do trabalho desenvolvido, sendo posteriormente apresentado e aprovado por todo o coletivo da escola, inclusive pelo Conselho Escolar.

É possível perceber que a escola campo traz em seu PPP uma concepção sócio-histórica ao referir-se ao aluno “como sujeito portador de cultura e identidade própria” e ao referir-se a “uma escola que estabeleça relações pedagógicas de inclusão e respeito marcadas por posicionamento reflexivo e crítico que evidencie a teoria e a prática não dicotômicas, estimulando a relação dialógica entre educadores e educandos” (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 1). Nesta concepção, a escola assume a função de:

[...] preparar seus educandos para o pleno exercício da cidadania, através de uma proposta pensativa, crítica, analítica, reflexiva, progressista e libertadora, onde educandos e educadores trabalham numa relação horizontal para a construção do saber, pois a escola primeira instituição da qual a criança passa a fazer parte fora da família, propiciando a vivência com outras pessoas de origens e hábitos diferentes. (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 3).

É intenção da escola, expressada no PPP, promover uma “integração efetiva entre escola e realidade social, configurando o universo sociocultural da nossa clientela escolar possibilitando, assim, a caracterização dos interesses e necessidades dos educandos para os quais nossa ação pedagógica foi planejada” (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 3). Neste sentido, entende-se que a escola propõe em sua prática pedagógica uma relação para além dos muros da escola, trazendo para o processo de ensino-aprendizagem elementos do universo sociocultural dos alunos.

É possível perceber na proposta pedagógica da escola a concepção de educação integral ao considerar que “o saber deve ser visto como integral oriundo da formação integral: intelectual (científica e humanística), afetiva e social, obtida através de um ensino humanizado que proporciona uma visão crítica, formando o cidadão para o mundo”. Nesta concepção, o professor é compreendido como um mediador da aprendizagem que “busca a

formação de seres pensantes, críticos, dotados de instrumentos capazes de melhorar o ser social, promovendo a democracia, vivendo e exercendo a cidadania plena, resgatando, assim, a dignidade do ser humano e sua nobreza” (PPP ESCOLA CAMPO, 2015, p. 7).

Em 2017, ao apresentar o PNME em seu PPP, a unidade escolar descreveu-o conforme texto da Portaria MEC 1.144/2016 e Resolução FNDE 5/2016, documentos estes que referem-se ao programa como “uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2016b), porém sem fazer considerações sobre como as atividades do programa serão desenvolvidas e integradas à sua prática pedagógica. O que se observa é que há uma preocupação em justificar o porquê da opção pelo desenvolvimento do programa em cinco horas semanais.

O Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME alerta que os pressupostos do programa devem estar em consonância com o PPP da escola:

[...] é preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com as outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola. (BRASIL, 2017, p. 3).

A proposta pedagógica da escola está baseada nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser), contidos no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Segundo o Relatório, a educação implica oportunidades de aprender, tanto na escola quanto na vida econômica, social e cultural através da parceria com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc. Nesta perspectiva, caberia à educação “proporcionar as condições para aprender a aprender, com base nestes quatro pilares” (UNESCO, 2010).

Revisitando o Relatório, destacamos o que se pode entender como educação integral, na perspectiva da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a partir do que ele considera como necessidades educativas fundamentais na educação básica:

Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua

qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender. (UNESCO, 2010, p. 15).

No que se refere à educação integral o Relatório defende uma educação global e permanente, para além das instituições escolares, apontando para a concepção de sociedade educativa, na qual tudo pode ser uma oportunidade de aprender e desenvolver os talentos. Em suma, a educação ao longo da vida deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (UNESCO, 2010, p. 32).

Consoante Duarte (2004), os quatro pilares da educação defendidos no Relatório embasaram a denominada “pedagogia do aprender a aprender”, bastante disseminada no cenário educacional e que tem servido de referencial para inúmeros documentos curriculares e proposta pedagógica de muitas instituições escolares. O Relatório aponta para a valorização das habilidades, em detrimento do saber elaborado, considerando a necessidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de resolver problemas imediatos, como os desafios postos pela modernização da sociedade.

Na contramão das teorias do “aprender a aprender”, Duarte (2004) alerta que é preciso ficar atento para não cair na armadilha idealista, fundamentada no neoliberalismo que está por trás destas teorias que para ele, carrega em sua essência a formação de indivíduos para a adequação ao sistema produtivo da sociedade.

[...] o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 8).

Para Duarte (2004), a educação à luz deste lema apenas promove uma formação deficitária, distante da emancipação humana, sua intencionalidade leva à formação de sujeitos “esvaziados de conteúdo”, submissos às exigências do sistema produtivo e afastados do arcabouço teórico cultural acumulado historicamente.

Quanto à função do professor expressa no PPP da escola campo, fica evidente que a função atribuída a este tem como base a perspectiva dos quatro pilares da educação: ensinar a aprender.

[...] a construção do conhecimento deixa de depender apenas da relação mestre/discípulo e passa a contemplar o desenvolvimento das capacidades necessárias para a construção do próprio conhecimento. O aluno deixa de ser um recipiente vazio que recebe os conteúdos despejados pelos professores das várias

disciplinas e passa a selecionar e organizar a construção desse conhecimento de acordo com seus próprios critérios. (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 8).

Em relação à função atribuída ao professor, Duarte (2004) pondera que, assim compreendida, a prática pedagógica do professor é enfraquecida, a ele cabe mediar o processo de ensino e aprendizagem, dar direcionamento às atividades e colocar o conhecimento de forma acessível e compreensível aos alunos. Esta mediação é de extrema importância, pois o homem é síntese de inúmeras relações sociais.

Neste sentido, Duarte (2004, p. 35) assevera que:

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no ‘aprender a aprender’, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

Compreendemos com o autor supracitado que é preciso tomar cuidado para que a adesão ao lema “aprender a aprender” não venha a enfraquecer a educação escolar, a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens.

Ainda nos atentando à perspectiva da educação integral e aos conteúdos trabalhados, o PPP da escola campo aponta que a função social da escola é “mais do que preparar os jovens para uma dada sociedade, fornecer-lhes forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis, justos e dotados de senso de responsabilidade em sua relação com o mundo” (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 9).

Neste sentido, a escola enfatiza um trabalho interdisciplinar, em que:

[...] os conteúdos constituem elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte para o desenvolvimento das competências, ocupando o lugar de meio, e não de fim, do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os conteúdos são selecionados, levando-se em conta a significância para o aluno e a contextualização. Compreensão de que um saber nunca é dissociado de outros. Logo, todos os conceitos e conteúdos podem ser articulados, em perspectiva interdisciplinar. (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 27).

Os conteúdos trabalhados na escola devem ser significativos, planejados, com objetivos claros e bem definidos, pois, como bem destaca Saviani (2008, p. 15), a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. É preciso que a



escola reflita sobre quais bases o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta. Saviani (2008, p. 61) explicita bem esta necessidade de reflexão:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

O PPP da escola campo apresenta também como eixo norteador para sua prática pedagógica nas turmas do Ensino Fundamental os pressupostos do Projeto Aprendizagem<sup>8</sup>, desenvolvido pela escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás - SEDUC e as Matrizes Curriculares como documento norteador do planejamento dos professores. Conforme documento da SEDUC, as Matrizes Curriculares<sup>9</sup> se apresentam como:

[...] competências e habilidades de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental - constituem uma referência curricular para a melhoria efetiva da qualidade da aprendizagem dos educandos de nosso Estado [...] têm como objetivo contribuir para a elaboração de propostas curriculares, a partir das especificidades do contexto da escola, pautadas numa abordagem transformadora e em constante construção-interação entre os profissionais da rede e toda a comunidade escolar. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 5).

As Matrizes Curriculares são um documento organizado pela Secretaria Estadual de Educação no qual estão descritos os eixos temáticos norteadores de cada uma das disciplinas que compõem o currículo, bem como os conteúdos e as expectativas de aprendizagem para cada uma delas. Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento.

<sup>8</sup> O Projeto Aprendizagem é uma proposta pedagógica de gerenciamento, com sistema próprio da Secretaria de Educação (Intranet) e acompanhamento para todas as turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de educação. Apresenta quatro eixos pedagógicos fundamentais: o currículo de referência; o atendimento aos estudantes dos anos iniciais no turno ampliado; a formação continuada dos professores; e a sistemática de acompanhamento. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br>>.

<sup>9</sup> O Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação, iniciou, em 2004, o processo de reorientação curricular com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, tendo como fundamento o ensino por competências e habilidades em conformidade com os quatro pilares da educação. As Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>>.

O PPP também apresenta como eixo norteador do planejamento das aulas para as turmas do 1º, 2º e 3º ano o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>10</sup>, que tem como eixo principal a formação dos professores que atuam nestas séries com o objetivo de promover entre os professores uma reflexão teórica sobre alfabetização e letramento e novas metodologias de ensino.

Apresenta também, como parte integrante de sua proposta pedagógica, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, oferecido aos alunos do ensino especial na Sala de Recursos Multifuncionais, e o reforço escolar das turmas do 1º e 2º ano no contraturno escolar. São públicos-alvo das atividades de reforço escolar “alunos em processo de alfabetização que precisam compreender e adquirir princípios do sistema alfabético e escrita” e “são utilizados jogos pedagógicos de análise fonológica e reflexão sobre o sistema alfabético” (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 47).

Ainda como direcionamento à prática pedagógica da escola, constam no PPP os projetos pedagógicos. Estes projetos expressam em sua essência concepção sócio-histórica e aborda diferentes temáticas. Consta que, no ano de 2015, a escola desenvolveu os seguintes projetos para as turmas do Ensino Fundamental: Conhecendo minha identidade; Escola: Lugar de conviver com as diferenças; Na trilha da leitura: Família e escola; Preservar o ambiente e valorizar a cultura onde vivo; Feira da Matemática; Valores humanos: Valores da vida; Brincar, estudar, viver... ser criança e Escola: Espaço de aprender (PPP ESCOLA CAMPO, 2015, p. 45).

No PPP, ano de 2017, registram-se os seguintes projetos pedagógicos: “Diversidade na escola: cada um com seu jeito, cada jeito é de um; Multidisciplinaridade cultural: a história de cada um construindo a nossa escola; Os estereótipos dos contos infantis: uma releitura inclusiva; Saber e atuar para melhorar o mundo: fontes de energias renováveis; Preconceitos regionais x Valorização à diversidade cultural; As regiões brasileiras e suas riquezas: formação da nossa identidade, Criança solidária: vivendo os valores na escola” (PPP ESCOLA CAMPO, 2017, p. 52).

Refletindo acerca dos projetos pedagógicos descritos no PPP da escola campo, podemos inferir que carregam em sua essência objetivos voltados para a educação integral dos estudantes através dos temas transversais, que dizem respeito a conteúdos de caráter social, que norteiam a construção da cidadania e da democracia, abordados nas diferentes áreas que

---

<sup>10</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

compõem o currículo. Buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs uma melhor compreensão do que são temas transversais:

[...] um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. [...] Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (BRASIL, 1997, p. 25).

Além dos temas transversais, é possível perceber uma ênfase dada a aspectos da realidade, do local onde vivem os alunos e suas famílias, presente na proposta do PME e apresentada em um dos documentos orientadores publicados pelo MEC com o título “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada”. O documento recomenda a “criação de situações de aprendizagem divertidas e desafiadoras, baseadas em problemas reais e na elaboração de projetos interdisciplinares, que resultem em produtos que a comunidade vê como úteis e benéficos” (BRASIL, 2011, p. 15).

O referido documento constitui-se em uma defesa pela construção de um PPP pensado no coletivo, que agregue valores socioculturais significativos à formação do aluno, articulando atividades de aprendizagem na escola e fora dela, construindo assim um currículo significativo.

Apesar dos temas transversais e dos valores socioculturais comporem a proposta pedagógica da escola, ainda assim não foi possível perceber a presença destes temas na prática pedagógica dos professores que desenvolvem as atividades do PNME. Em razão disso, e com base em Gadotti (2000) ao afirmar que o PPP procura retratar a realidade da escola, ele nunca estará pronto e acabado, assumindo um caráter contínuo, um processo de constante reconstrução, reflexões, rupturas e atualizações. Por isso, procuraremos estabelecer um olhar para além do documento, um olhar que procura compreender como os pressupostos definidos no PPP se materializam no interior da escola, na prática pedagógica dos professores.

### **3.2 O currículo e a educação integral**

Refletir sobre educação integral significa pensar não apenas em horário integral, mas sim na educação que será desenvolvida neste período, quais conteúdos, saberes e práticas precisam ser contemplados e com quais objetivos. Neste sentido, faremos alguns apontamentos sobre as diferentes concepções de currículo com base em Sacristán (2000,

1998) e promoveremos uma reflexão a respeito de quais pontos do currículo se relacionam com a educação integral com base nos estudos de Galian (2016) e também de Sampaio e Galian (2012, 2014 e 2015).

Refletir sobre a construção do currículo na escola de tempo integral na perspectiva de uma educação integral dos estudantes requer, inicialmente, que se explicita qual é a concepção de currículo que fundamenta tal reflexão. Neste trabalho, não tomaremos o currículo como uma relação de conteúdos a serem cumpridos em um determinado período de tempo, no interior de uma instituição educacional, mas queremos entendê-lo, conforme afirma Sacristán (2000, p. 102), como “[...] um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo, e que por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos”.

Tal compreensão significa assumir o currículo como uma construção cultural e social, resultado de diferentes ideias, princípios e concepções, bem como das peculiaridades do contexto em que ele se desenvolve, ou seja, o que nos permite compreendê-lo como práxis “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Para o autor, o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se em um terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.

Sendo assim, o currículo enquanto prática requer um estudo para além dos documentos, uma vez que nestes se expressam mais as intenções do que as práticas que realmente acontecem nas instituições escolares, ou seja, não se pode compreender o que se pretende que os alunos aprendam sem relacionar os conteúdos propostos com a prática pedagógica dos professores. Portanto, o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Importa saber, desse ponto de vista que ao currículo são atribuídos diferentes significados, produzidos dentro dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal, e também dentro da própria escola, assumindo, portanto, os mais variados formatos. Para

Sacristán (2000), em muitos casos, ele é constituído como um plano de estudos, como uma relação de objetivos, de conteúdos ou de habilidades, em outros, refere-se a um conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor, às experiências do aluno em sala de aula e também à avaliação das aprendizagens. O conceito de currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Da mesma forma, é possível identificar no campo teórico diferentes abordagens, que vão desde uma visão mais técnica, que se ocupa com aspectos voltados para a organização da escola e do trabalho dos professores, até uma visão mais crítica, que abarca aspectos filosóficos e políticos do currículo. Segundo Galian (2016), dentro desta linha crítica, o currículo é compreendido como uma construção social, em função de determinado contexto sócio-histórico a partir de interesses educacionais, sociais, culturais e econômicos. Assim, cada linha de pensamento construída em torno do que será ensinado aos alunos está ligada ao tipo de sujeito/cidadão se quer formar.

Compreendemos com a autora que o currículo não é algo estático, pronto e acabado, sofre diferentes reformulações. Como exemplo disso, temos o movimento de audiências, discussões e estudos que estamos vivendo hoje no Brasil em torno da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este movimento traz para o campo das discussões diferentes perspectivas e concepções construídas em relação ao currículo. A BNCC levará aos estados, municípios e escolas um conjunto de conhecimentos e habilidades consideradas essenciais, que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. Este documento carrega consigo concepções, ideologias e pressupostos que se materializarão na adequação dos currículos dos sistemas de ensino, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, na formação continuada dos professores, na organização de materiais didáticos e também na prática pedagógica dos professores.

A BNCC deve ser compreendida com base em um contexto histórico-político-educacional de reformas educativas, de novas roupagens. O documento apresenta-se com um acúmulo de reflexões críticas emitidas por intelectuais como Magda Soares, Telma Weisz e associações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, o que indica a necessidade de constante luta em prol de um currículo que contemple formação integral dos estudantes e não uma gama de conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas.

Conforme apresentado em seu texto, a BNCC tem por objetivo “superar a fragmentação das políticas educacionais e balizar a qualidade da educação”. Compreendemos

a partir de Sacristán (2000) que a BNCC é um documento que pode propor, sugerir, normatizar, porém não reúne a força para assegurar unidade, pois este é um processo amplo e complexo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é uma construção social que perpassa por diferentes fases até se constituir no currículo em ação, ou seja, chegar na prática pedagógica do professor.

Importa saber, do ponto de vista de Sacristán (2000), que o currículo perpassa por diferentes fases ou dimensões: a) o currículo prescrito - documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola; b) currículo apresentado - documentos elaborados para uso dos professores e alunos; c) currículo moldado - organização de tempos, espaços, sujeitos e saberes pela escola; d) currículo em ação - atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula; e) currículo realizado - consequências do currículo para as aprendizagens dos alunos, e também no âmbito social e familiar; f) o currículo avaliado - resultados em termos de aprendizagem expressa dentro e fora da escola (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

O currículo prescrito vai sofrendo transformações em cada contexto, até chegar ao currículo avaliado por meio das avaliações externas. O excerto a seguir confirma o que se destacou anteriormente:

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. [...] Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Sacristán (2000), ao referir-se à dimensão do currículo moldado em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural, afirma que o professor não pode ser considerado mero desenvolvedor de currículo, uma vez que a ele cabe escolher os recursos e estratégias adequadas para trabalhar os conteúdos e habilidades definidas no currículo. Nesta perspectiva, o mesmo autor, ao tratar do currículo em ação na sala de aula mediante a prática pedagógica do professor, considera esta prática para além do fazer técnico, uma vez que expressa valores e intenções, que podem se constituir como prática reprodutora ou inovadora. Logo, é de suma importância, ao olhar para uma prática curricular específica, considerar alguns elementos que, segundo Sacristán (2000), são de extrema importância para compreendê-la em sua essência: o contexto, a cultura, a ideologia, os alunos e os professores. Neste sentido, a prática do currículo está intimamente ligada ao contexto, aos sujeitos, aos interesses e às intenções em cada fase/dimensão pelas quais este perpassa.

Trazendo estes elementos citados por Sacristán (2000) para a temática da educação integral, acreditamos ser importante refletir sobre quais conhecimentos e práticas estão sendo considerados relevantes dentro das propostas de escola de tempo integral com perspectiva para a educação integral dos estudantes. Sampaio e Galian em seus estudos e pesquisas sobre concepções, práticas e proposições curriculares que se articulam com a educação integral, trazem algumas indagações pertinentes e que merecem serem destacadas:

[...] E qual seria o currículo que hoje responderia por essa formação integral? Sem dúvida esta discussão implica a retomada da questão fundamental da educação: que formação pretendemos fomentar? Que cidadão se busca formar e por quê? E, para a formação desse cidadão, que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais nas diferentes propostas? (SAMPAIO; GALIAN, 2012, p. 411)

Neste sentido, compreende-se com Sampaio e Galian (2012) que o trabalho da escola de tempo integral vai além do ensinar a ler e escrever, trata-se de assumir a educação como apropriação e transformação da cultura.

Para Sacristán (1998), a ampliação do tempo na escola está relacionada às demandas estendidas sobre a função social desta instituição e, portanto, sobre o currículo. Inserida num mundo de desenvolvimento acelerado, a escola se vê diante de uma gama de temas considerados socialmente importantes, o que tem dificultado a composição do núcleo básico de conhecimentos para todos, bem como a organização do trabalho escolar da educação básica.

[...] exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Santos (2010) afirma que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e o PNE, ao referir-se à escola de tempo integral, revelam diferentes interesses e interpretações acerca do seu significado e das práticas que a orientam. Ao analisar os documentos, a autora diz ter identificado dois grupos: o primeiro vê a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar o rendimento escolar, sem questionar o conhecimento a ser disponibilizado a estes alunos, e o segundo busca refletir sobre a escola e sobre os conhecimentos e experiências necessárias para a formação integral dos estudantes. Nas palavras da autora:

Para o grupo cujos critérios econômicos são determinantes em suas ações e decisões, a ampliação da jornada escolar propicia oportunidade maior para a aprendizagem dos conhecimentos escolares e para a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, o que irá melhorar os resultados das escolas nos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação. Para aqueles que estou denominando de educadores críticos, a ampliação da jornada escolar também significa maior possibilidade de criação de espaços para estudos, proporcionando aprofundamento dos conhecimentos escolares e contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem. Porém, mais do que isso, essa ampliação se constitui em um tempo que irá permitir a vivência de outras experiências culturais para a criança e para o jovem. (SANTOS, 2010, p. 845).

Refletindo sobre as palavras da autora e o que destaca a Portaria nº 1.144, que institui o PNME e o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017), a finalidade do programa é “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, redução do abandono, da reprovação, da distorção idade-série, melhoria dos resultados de aprendizagem e ampliação de permanência dos alunos na escola”. De uma forma bem sutil, estes documentos referem-se ao desenvolvimento de atividades nos campos de arte, cultura, esporte e lazer, como estratégias para impulsionar a melhoria do desempenho educacional. O direcionamento do PNME visa alcançar aspectos ou resultados qualitativos de aprendizagem. Este fato nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo levadas em consideração, ou seja, o programa não propõe uma educação integral.

Conforme salienta Guará (2006), uma proposta de educação integral deve ser construída com base em pressupostos que atentem para as diversas dimensões da formação do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica, ou seja, que compreenda o ser humano em sua integralidade.

Neste sentido, é importante destacar que o PME, apesar de também apresentar a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar o rendimento escolar, bem como a evasão, reprovação e distorção idade/série, se aproxima mais dos pressupostos de uma educação integral, pois busca refletir sobre a escola e sobre os conhecimentos e experiências necessárias para a formação integral dos estudantes, uma vez que considera na Portaria Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007) “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento integral”.

Refletindo ainda sobre as palavras da autora, consideramos importante destacar que estes documentos levam esta perspectiva para o interior das escolas brasileiras, que em sua maioria se encarregam apenas de cumpri-la, sem antes fazer uma reflexão a respeito das atividades e dos objetivos por meio dos quais a escola de tempo integral se organiza.



Sabemos das dificuldades da escola quanto às mudanças em relação à organização de tempos, espaços e saberes. Assim, é possível perceber a tendência da escola em manter suas práticas tradicionais, apenas com o acréscimo de outras atividades em horários complementares, sem que se discutam os saberes, as práticas e o que se espera como resultado da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (SAMPAIO; GALIAN, 2012). Neste sentido, Paro (2009, p. 13) alerta que “[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”. Ao organizar seu trabalho pedagógico nestes moldes, deixa-se de utilizar a ampliação do tempo para promover a formação integral dos estudantes, corre-se o risco de confundir educação integral com educação de tempo integral.

Nesta perspectiva colocada pelo autor, torna-se evidente que a proposta desenvolvida pela escola campo de nossa pesquisa, de ampliação da jornada escolar com cinco horas de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática para apenas um grupo de alunos, não está trabalhando com uma proposta de educação integral e nem de educação de tempo integral.

Simplesmente ampliar a jornada escolar não garante oportunidades de aprendizagem, é preciso que a escola tenha clareza do que os alunos devem aprender e como se deseja alcançar os objetivos propostos com a educação de tempo integral. Ou seja, não iniciamos um trabalho fixando metas, mas estabelecendo um currículo claro e instrumentos pedagógicos a ele associados. Deve-se iniciar o processo de transformação pela definição do que se espera que as crianças aprendam (LOMONACO, 2013, p. 145).

Por esse motivo, torna-se importante uma discussão sobre os conhecimentos que serão trabalhados com os alunos neste tempo adicional, de modo a garantir maiores oportunidades de aprendizagem. Esta discussão culminará no Projeto Político-Pedagógico da escola, na reestruturação curricular e na ação pedagógica conforme objetivos assumidos pela instituição em torno da ampliação da jornada escolar:

Essas condições e essas escolhas devem compor o eixo estruturador do currículo ampliado, vivificado, multidimensional da educação integral. Este seria o melhor currículo, uma vez que se apoiaria nos planos formativos mais amplos definidos para o país, mas sempre buscaria sentido na realidade concreta a que estão submetidos escolas, professores e alunos. Outro desafio inegável consiste em romper com práticas cristalizadas nas escolas, que frequentemente atuam no sentido de dificultar mudanças nas formas de uso. Uma escola que se abre para outras experiências e saberes, sem abrir mão dos conhecimentos escolares, mas lançando mão deles como instrumentos para a compreensão do mundo em bases distintas das que provêm da experiência imediata, precisa ousar nessas formas de organização dos tempos e espaços, bem como nas relações entre os sujeitos. (GALIAN, 2016, p. 15).

Compreende-se com as autoras que, quando se fala em educação integral, não se trata apenas da ampliação da jornada escolar, mas, sobretudo, de uma concepção de educação mais ampla, voltada para a formação de crianças e adolescentes nas diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. É preciso que as atividades sejam atrativas para que os estudantes tenham interesse em aprender, descobrir, estabelecer relações e participar ativamente na sociedade.

Nos estudos e pesquisas realizados por Lomonaco (2013, p. 22), em vários estados e municípios brasileiros, constatou-se que há muitas maneiras de oferecer a educação integral, mas de comum a todas elas há o fato de que, em certo momento, viram-se diante da necessidade de reorganizar o currículo de forma a torná-lo mais vivo, ou seja, integrado às diferentes áreas do conhecimento e aos saberes da comunidade na qual os alunos estão inseridos. Segundo as autoras, a dicotomia dos tempos escolares tem se mostrado um grande desafio, uma vez que reorganizar o currículo escolar na perspectiva da educação integral coloca à escola algumas questões: como integrar outros saberes ao currículo do núcleo comum? Como estabelecer ligações entre o aprendizado em sala de aula e as atividades complementares no contraturno escolar?

Neste sentido, e com base nas análises de Lomonaco (2013), há diferentes possibilidades de fazer esta integração. Na oficina de música, por exemplo, os alunos podem pesquisar a origem das músicas, as letras, os compositores, a temática abordada, enfim realizam uma série de atividades que se relacionam diretamente com várias disciplinas do currículo. Neste momento, os alunos são desafiados a novas metodologias de ensino, do tratamento das informações e dos conhecimentos. Desse modo, são estabelecidas conexões entre as diferentes áreas do saber e também com os saberes da cultura local e do mundo.

E, dentro da perspectiva das “cidades educadoras” e da utilização de outros espaços para além da escola, antes de realizar a atividade os alunos refletem sobre o local que será visitado, elaboram questionários, roteiros de entrevista e de visita. Cabe ao professor planejar juntamente com os alunos de modo a estabelecer conexões com as atividades desenvolvidas na sala de aula e no contraturno.

De acordo com Lomonaco (2013, p. 59), a integração curricular depende de intenção e planejamento de trabalho coletivo para que possa ser alcançada. Portanto, mesmo no caso das escolas participantes do PME que trabalham com os alunos que estão em período integral e os outros que frequentam apenas o ensino regular, torna-se viável estabelecer articulações entre

as atividades dos dois turnos, bem como a interação dos profissionais que atuam no programa com os docentes da escola.

Em síntese, fica evidente que implementar uma proposta de educação integral implica bem mais que enfrentar desafios com a organização dos tempos, espaços e perfil dos profissionais, requer envolvimento de toda comunidade escolar em torno de uma reflexão e construção coletiva a respeito de quais conhecimentos os alunos precisam aprender, da metodologia e dos objetivos que se propõem com a oferta da educação de tempo integral. Para uma melhor compreensão dos desafios que se colocam à escola na perspectiva da educação integral dos estudantes, torna-se necessário refletir a respeito da função social que se atribui a esta instituição na sociedade contemporânea. Este será nosso próximo passo.

### **3.3 Educação integral: função social da escola**

A sociedade contemporânea é caracterizada por sua complexidade, tecida pela velocidade de mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e científicos e, sobretudo, pelo aumento das possibilidades de acesso a informação e conhecimento. Ante o atual contexto, somos desafiados a refletir sobre qual a função social da escola, uma instituição considerada responsável pela formação de uma geração capaz de produzir, ampliar e perpetuar os saberes já construídos. Como fica o papel da escola diante das mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas neste mundo contemporâneo? Entende-se com Morin (2007) que as crises da escola refletem as crises da sociedade, e ambas as crises refletem a contemporaneidade.

As reflexões de Cavaliere (2002, 2007), Libâneo (1998, 2014, 2016), Saviani (1996, 2008), Paro (1988) e Gadotti (2009) nos direcionam para uma análise das perspectivas e intenções que vêm sendo construídas e postas à escola pública brasileira no contexto educacional contemporâneo. Nossa análise se dará em torno das políticas desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras, que vêm impulsionando-as na perspectiva da educação integral e da ampliação da jornada escolar. Para tanto, buscamos refletir sobre as demandas, interesses e funções que recaem sobre a escola, mais especificamente a de tempo integral.

Segundo Paro (1988), na década de 1950, a busca pela educação integral era sustentada tanto por aspectos quantitativos como qualitativos do ensino. A preocupação em atender as camadas populares levou a proposição de uma escola pública para além da instrução, uma escola que se constitua também como local de formação integral. Voltada para a instauração da ordem social democrático-liberal, esta escola desenvolveria nos alunos

valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade e cooperação. Como exemplo disso, temos os ideais construídos por Anísio Teixeira (1997) em torno da escola pública brasileira.

Na contemporaneidade, a educação integral e o tempo integral vêm apresentando novas caracterizações, seja pelas políticas governamentais de ampliação da jornada escolar, seja pelas dificuldades das escolas na implementação da proposta e pelas reflexões de estudiosos da temática. De acordo com Paro (1988, p. 184), hoje a proposta de educação integral tende a se sobrepor à dimensão pedagógica. Os problemas das classes populares são tantos que as políticas públicas não conseguem superá-los, neste sentido, são produzidas novas expectativas em relação à instituição escolar. Nas palavras do autor:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução dos problemas sociais, localizados além dos limites da escola e que tem natureza não propriamente pedagógica (PARO, 1988, p. 190).

Para Cavaliere (2007), há justificativas variadas para ampliação do tempo escolar, tais como: o alcance de melhores resultados em função da maior exposição às práticas e rotinas escolares; também a adequação à vida urbana, principalmente por conta da inserção da mulher no mercado de trabalho e, ainda, a ampliação do tempo associada à redefinição da concepção do próprio papel da escola.

Concomitante a este tema, Libâneo (2014) aponta para o papel da escola, mais especificamente para a escola de tempo integral, que tem assumido a função de superar as necessidades da reestruturação produtiva do capital, de formação para o emprego formal e de conduzir políticas sociais de cunho compensatório para a redução da pobreza. Todavia, Libâneo (1998) pondera que as novas funções atribuídas à escola, atendendo aos princípios de uma educação integral, devem abranger a totalidade do ser humano nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica.

Saviani (1996, p. 37) também contribui para explicitar as perspectivas e funções que recaem sobre a escola afirmando que a educação visa à promoção do homem, ou seja, torná-lo capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. A partir desta premissa, o autor afirma que as necessidades humanas consideradas em um contexto existencial concreto é que irão determinar os objetivos educacionais (SAVIANI, 1996, p. 40), ou seja, o processo educativo da escola depende das prioridades dadas pela situação em que ele se desenvolve.

Nesta perspectiva de educação, Saviani (2008) traz para o campo das discussões sobre a função social da escola a Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de lançar luz sobre a realidade da educação brasileira e alertar para o lugar da função social ante as tendências pedagógicas existentes, pois, segundo o autor, a função social da escola tem sido atender ao capitalismo na formação de mão de obra especializada e dócil e, portanto, reprodutora da estrutura de classe.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola é ensinar os conteúdos referentes ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, articulando educação, trabalho e cidadania, em uma perspectiva politécnica e omnilateral. A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008) discute a existência de um caminho, porém alerta que a materialidade da teoria depende da organização, da mobilização do Estado e da sociedade, elementos estes que acabam se constituindo em entraves na sua materialização. O autor defende uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, uma vez que, na sociedade atual, não mais enfrentamos o problema do acesso, mas da qualidade. Daí a necessidade de enfatizar a responsabilidade perante a sociedade como um todo, dada a importância da pessoa humana e o direito de todos de participarem igualmente dos progressos da humanidade.

Diante dos pressupostos que vêm sendo construídos em torno da função social da escola, seja ela de tempo integral ou não, o que se observa nas discussões de vários autores como Gadotti, (2009), Gouveia (2006) e Guará (2006) é que atualmente fazer chegar às populações mais pobres maiores oportunidades com o objetivo de retirá-las da exclusão social e promover a cidadania tem sido um dos desafios do sistema público de ensino. Fortunatti (2007 apud GADOTTI, 2009, p. 39) afirma que a escola continua sendo o grande e quase sempre o único instrumento de transformação e de ascensão social de que dispõem milhões de brasileiros na difícil e complexa luta pela conquista de uma vida mais digna em nosso país.

Atualmente, a educação é a área de investimento mais visada em todo o mundo para produzir desenvolvimento. Países fazem revoluções econômicas e se deslocam no *ranking* de desenvolvimento por seu investimento em educação. Outra questão pertinente diz respeito ao enfrentamento das desigualdades que caracterizam a vida contemporânea no país e no mundo. Esta desigualdade convoca a todos para a formulação de ações que tenham a equidade como foco e, assim, permitam produzir igualdade de resultados. (GOUVEIA, 2006, p. 81).

Este desafio posto ao ensino público acaba por atribuir à escola um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. Tendo suas funções ampliadas, cabe a

ela assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático (BRASIL, 2009, p. 19).

Gadotti (2009, p. 33-34.) diz que a escola pública ampliou suas responsabilidades, assumindo também a “proteção social” (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte...), respondendo por programas que antes não eram considerados da alçada da escola. Na visão do autor, a escola de tempo integral tem tudo a ver com isso.

Libâneo (2016, p. 56) alerta que esta ampliação de suas funções pode levar a escola a converter-se em um lugar desfigurado, sem identidade, uma vez que dilui a centralidade da escola enquanto lugar de escolarização, de desenvolvimento das capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral.

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola representa, de fato, um grande desafio. Esta visão de uma escola “educadora”, mas também “equalizadora das desigualdades” tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e, talvez, ressignificá-la.

Em relação a esta função educadora e equalizadora das desigualdades sociais atribuída à escola, o desenvolvimento dessas atividades suplementares devem se dar:

[...] até o ponto em que auxiliem (ou pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-institucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função da socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado. (PARO, 1988, p. 192).

Na opinião de Cavaliere (2002), a realidade atual impõe a ampliação das funções da escola colocando a ela um papel sociointegrador, capaz de garantir a democratização da escola pública e não uma reafirmação do seu caráter discriminatório. Entretanto, ampliar suas funções exige a construção de uma nova identidade sociocultural e um projeto amplo, que ultrapasse os limites já preestabelecidos para a instituição escolar. Ainda consoante Cavaliere (2002, p. 249), prevalece entre os professores a recusa em assumir esses papéis, não considerados típicos de sua identidade profissional. Entretanto, apesar da recusa, revela-se também um reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho. Para a autora, a incorporação de novas responsabilidades educacionais torna-se necessária, uma vez que sem elas o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. Por isso, assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira.

Em acordo com as palavras de Cavaliere (2002), Paro (1988, p. 191) pondera que não há por que se voltar contra essas funções supletivas, na medida em que elas se constituam nas condições concretas da rede escolar e sejam viabilizadoras da própria função pedagógica.

Tendo em vista uma compreensão mais ampla acerca da escola de tempo integral com perspectivas para a formação integral dos estudantes, Gadotti (2009, p. 34-37) assevera que objetivos voltados para a educação integral dos estudantes não são específicos de escolas em tempo integral, “são objetivos de toda escola, e que toda escola deve almejar uma educação integral”, e que “os problemas presentes num determinado contexto social devem ser levados em conta pela escola e compreendidos criticamente”. A escola precisa estar ciente de que “a maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola”, portanto, o conhecimento está vinculado tanto à escola, quanto a outros espaços educativos.

Neste sentido, o autor defende que a educação integral dos estudantes implica não somente o ensino de conteúdos curriculares sistematizados pela escola, mas também inúmeras oportunidades educativas que contribuirão para a formação dos sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade, porém isso só será possível se a proposta político-pedagógica da escola contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, propiciando aprendizagens significativas, emancipação social e a formação da cidadania.

Esta perspectiva crítico-emancipadora defendida pelo autor recai sobre uma reflexão a respeito da função social da escola, que é oferecer mais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, além de:

- 1) educar *para e pela* cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. Esses objetivos visam a melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem. (GADOTTI, 2009, p. 38).

Compreendemos com o excerto acima que a escola, seja ela de tempo integral ou não, tem entre seus objetivos o compromisso com a formação integral dos estudantes e, como bem defende Libâneo (2016, p. 41), a definição de objetivos e funções da escola incide diretamente nas formas de organização e gestão, na formação continuada aos professores, na dinâmica de sala de aula, na avaliação escolar, etc. Enfim, a função social atribuída à escola orienta a definição das políticas e diretrizes da educação nacional.

### 3.4 PME e PNME: relações com a proposta pedagógica da Escola Espaço do Aprender

Assim como no capítulo anterior, apresentaremos aqui as falas dos sujeitos da pesquisa, tentando dialogar com seus discursos e com os documentos que regem o trabalho do professor na escola. Nossa intenção é analisar como a escola relaciona as propostas do PME e do PNME à sua proposta pedagógica e como esta relação se materializa na ação pedagógica dos professores. Buscaremos apreender na fala das professoras a relação que se estabelece entre o trabalho dos professores em sala de aula e as atividades desenvolvidas no PNME.

Para tanto, direcionamos nossa análise a partir de quatro questões que compõem o questionário aplicado aos sujeitos participantes desta pesquisa: “Como a escola relaciona a proposta de uma educação integral que traz o Programa Mais Educação à proposta pedagógica da escola?” Vejamos algumas respostas apresentadas para a questão.

*Relacionando a proposta pedagógica, preservando as práticas curriculares cotidianas e as propostas do Mais Educação.* (Professora Rita)

*Procurando desenvolver o programa para que atenda as necessidades dos alunos, trabalhando sempre em conjunto.* (Professora Cássia)

*Desenvolvendo o projeto para que atenda as necessidades dos alunos, trabalhando as necessidades para assim melhor atender as crianças.* (Professora Júlia)

*O programa vem ao encontro das necessidades do aluno e em contrapartida com a proposta de ensino aprendizagem da escola, colaborando também com a socialização dos alunos.* (Professora Joana)

*Tem um olhar especial, pois a escola e o programa tem que desenvolver juntos para atingirem o mesmo objetivo que é a aprendizagem dos alunos.* (Professora Tatiana)

*Justamente trabalhando ao encontro as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como a socialização dos indivíduos.* (Professora Maria)

*O programa vem de encontro com as necessidades dos alunos. É feito um paralelo com a proposta pedagógica da escola com o intuito de ampliar o conhecimento e proporcionar a interação.* (Professora Cleide)

Refletindo acerca das respostas apresentadas, podemos inferir que as professoras parecem não possuir conhecimento sobre a proposta de educação integral que traz o PME, pois em sua maioria enfatizam que o programa deve vir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos. As professoras Cássia e Tatiana apontam que a escola e o programa devem trabalhar em conjunto, de modo a atender às necessidades de aprendizagem e



socialização dos alunos. Mas quais são estas necessidades de aprendizagem a que as professoras se referem? De acordo com a análise já realizada por esta pesquisadora a partir de observações, registros no diário de campo e questionário aplicado, subentende-se que estão se referindo às dificuldades de leitura, escrita e Matemática. Além destas considerações, merece destaque a fala da professora Rita, pois nos parece que ela compreende a necessidade de articulação da proposta da escola e do currículo com a proposta do PME. A professora Cleide afirma que é feito um paralelo com a proposta pedagógica da escola, porém não deixa claro como isto acontece na prática.

Nosso segundo questionamento feito às professoras teve como objetivo compreender de que forma acontece a articulação da proposta do PNME com as outras atividades da escola: “Em sua opinião há uma relação entre o trabalho dos professores em sala de aula e o trabalho realizado no Programa Novo Mais Educação? Como acontece esta relação?” Vejamos algumas respostas:

*O trabalho é realizado de acordo com a dificuldade de cada aluno.* (Professora Cristiane)

*Não.* (Professora Jaqueline)

*Os professores fazem o levantamento dos alunos que estão apresentando dificuldades de aprendizagem que são repassadas as professoras do programa para que trabalhem em conjunto.* (Professora Raquel)

A fala da professora Cristiane nos leva a inferir que a única relação que se estabelece entre os mediadores de aprendizagem do programa e os demais professores da escola são as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Sua fala não define bem como acontece esta relação. Já a professora Jaqueline considera que não há relação entre o trabalho dos mediadores de aprendizagem com os demais professores que atuam na unidade escolar. Compreendemos a partir da fala da professora Raquel que a única relação que se estabelece entre os professores da escola campo e os mediadores de aprendizagem do PNME é o repasse de um levantamento dos alunos que vêm apresentando dificuldades de aprendizagem para que sejam inseridos nas atividades do programa. Levando em consideração as respostas apresentadas pelas professoras, acreditamos que ainda não há articulação bem definida entre as atividades do programa com o trabalho dos demais professores do turno regular.

Com base na fala das professoras, percebe-se a existência de uma divisão de trabalho. Segundo Marx (1989), a divisão do trabalho determina as relações dos indivíduos entre si.

Para o autor, é preciso que os trabalhadores tenham conhecimento da totalidade do processo produtivo, proporcionando assim sua formação integral (omnilateral).

O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Segundo Manacorda (2007), a formação integral (omnilateral) defendida por Marx refere-se a uma educação que leve aos trabalhadores a formação intelectual, física e técnica do processo de produção, ou seja, todos os trabalhadores teriam conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção, propiciando assim as condições para a construção de uma estrutura social na qual os trabalhadores se constituiriam como classe dirigente.

Com base nas premissas defendidas pelo autor, acreditamos que o trabalho pedagógico coletivo não se trata da realização de tarefas específicas pelos membros de um coletivo, sem que cada um saiba o que é realizado pelos demais. Não restam dúvidas de que um processo educativo eficaz requer um trabalho pedagógico coletivo, em que todos tenham conhecimento em sua totalidade.

Neste sentido, é importante destacar que o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME recomenda que se estabeleça esta articulação entre os profissionais que atuam no programa com os demais professores, bem como a integração com o PPP da escola:

O Mediador deve trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos [...] utilizando preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas. [...] o articulador é o profissional responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa ao Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola. (BRASIL, 2017, p. 6-7)

Já o terceiro questionamento objetivou compreender a participação dos professores na construção da proposta pedagógica da escola. Para tanto, perguntamos: “Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Se sim, como a escola relaciona a proposta do Programa Novo Mais Educação à proposta pedagógica da escola?” As respostas apresentadas para este questionamento nos fazem concluir que a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e a proposta do programa ainda não se encontra consolidada entre os professores da unidade escolar, uma vez que 70% destes afirmaram não conhecer o PPP da escola.

E, por último, questionamos: “Quais materiais/documentos você tem utilizado para planejamento do seu trabalho com aos alunos?” Nossa intenção é verificar quais os documentos/materiais norteiam o desenvolvimento do PNME na escola.

*Textos diversos, figuras, atividades xerocopiadas, quadro-giz, livros literários, jogos pedagógicos, material concreto.* (Professora Cristiane)

*Jogos pedagógicos, atividades xerocopiadas, recorte de revistas, quadro-negro, histórias em quadrinhos e material dourado.* (Professora Jaqueline)

As informações/apreensões obtidas nos mostram a necessidade de refletirmos sobre alguns aspectos da organização da proposta pedagógica de educação integral, da escola de tempo integral e da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. O primeiro aspecto diz respeito à articulação das atividades do PME e PNME ao PPP da escola. Partindo do pressuposto de que todas as atividades desenvolvidas pela unidade escolar são essenciais ao Projeto Político-Pedagógico e de que este deverá ser conhecido e efetivado por todos os envolvidos no trabalho educativo, é que buscamos nas palavras de Gadotti (2000, p. 36-37) algumas considerações importantes acerca da construção/reconstrução do PPP, que sempre se constituirá em um processo inconcluso:

[...] não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. [...] Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. [...] Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Para Gadotti (2000, p. 36), o PPP precisa ser compreendido para além de um documento elaborado para fins burocráticos a ser encaminhado a instâncias supervisoras do trabalho educacional desenvolvido. Esta compreensão implica a mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, deixando de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. É preciso assumir os princípios da gestão democrática, onde pais, alunos e professores assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Compreende-se ainda com Veiga (2013, p. 14) que o Projeto Político-Pedagógico deve se configurar a partir de dois níveis:

[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão

de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

É interessante assinalar que o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (BRASIL, 2017, p. 3) recomenda que o desenvolvimento do programa esteja em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico, que, embora as ações do programa sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com as ações educativas da escola. Assim, é fundamental que as atividades do PNME estejam integradas ao PPP da escola a partir de um planejamento coletivo, interativo, com a articulação e envolvimento da comunidade escolar.

Esta discussão nos leva à compreensão de que à organização/elaboração do PPP se inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, pois, como bem afirma Sacristán (2000), o professor não pode ser visto apenas como mero executor de uma proposta pedagógica ou currículo prescrito, este deve se envolver na construção de cada um destes documentos que, de certo modo, são elaborados para dar direcionamento à sua ação pedagógica.

Cavaliere (2014, p. 1212) também contribui com esta discussão ressaltando que uma ampliação da jornada escolar pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente ante o desafio educacional que o Brasil tem pela frente.

O segundo aspecto que gostaríamos de salientar refere-se à articulação da proposta curricular do turno regular com a do turno complementar. Consoante Lomonaco (2013), a integração curricular não é espontânea, ela é construída, depende de intenção e planejamento, de trabalho coletivo e organização para que possa ser alcançada. O documento orientador do PNME (BRASIL, 2017) assevera que cabe ao diretor e ao articulador do programa criar estratégias, momentos, intervenções para que esta integração ocorra:

É importante mobilizar a comunidade escolar realizando reuniões ou assembleias com os diversos segmentos, a fim de que compreendam os objetivos do Programa e como será seu funcionamento. No caso dos professores, é importante que compreendam que a efetiva participação deles pode contribuir para o sucesso do Programa. Continuamente, devem dar feedback ao articulador sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inscritos no programa. (BRASIL, 2017, p. 5).

Ainda de acordo com Lomonaco (2013, p. 60), o projeto de ampliação da jornada escolar não dever ser de apenas alguns professores, a escola deve construí-lo a partir de uma

discussão coletiva, trazendo contribuições que fazem refletir sobre novas metodologias de aprendizagem, garantindo melhores resultados.

Para Cavaliere (2014, p. 1219), é preciso pensar de que forma o programa tem se organizado na escola, pois a inexistência de projetos articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais tem levado apenas a uma coleção de atividades desenvolvidas neste tempo ampliado, com pouca repercussão na qualidade educacional.

Neste sentido, o documento orientador do PNME (BRASIL, 2017, p. 19) recomenda que:

[...] os mediadores de aprendizagem devem realizar o planejamento coletivo dialogando com as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo condições para a socialização das experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos para sua superação. Buscando estratégias e metodologias mais adequadas para o trabalho escolar.

Lomonaco (2013, p. 30) asseveram que seus estudos e pesquisas realizados em vários municípios e estados brasileiros acerca dos programas/projetos de educação integral e escola de tempo integral vêm comprovando que, quando as iniciativas são bem planejadas e acompanhadas sistematicamente, com a participação de toda comunidade escolar, acabam por ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Ainda na opinião das autoras, esta integração deve se dar nas rotinas do dia a dia e deve contemplar a avaliação dos aspectos negativos, positivos e o que precisa melhorar para um planejamento conjunto do semestre ou do ano seguinte (LOMONACO, 2013, p. 63).

Neste sentido, entendemos com as autoras que o articulador do programa na escola será o ponto de comunicação entre todos os professores da unidade escolar no dia a dia, devendo, portanto, utilizar-se de momentos destinados para planejamento, reuniões e estudos para aprofundar a discussão com o coletivo de professores e também com alunos, pais ou responsáveis, de modo que todos possam se sentir parte integrante da proposta desenvolvida pela escola.

E, por último, abordaremos o aspecto que diz respeito à prática pedagógica. O documento orientador do PNME (BRASIL, 2017) recomenda que os mediadores de aprendizagem proponham atividades como: jogos, problemas, sequências didáticas e pequenos projetos que dialoguem com as diversas áreas do conhecimento, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares que despertem o interesse dos alunos.

Para que tal recomendação possa acontecer com qualidade, é preciso garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto (VEIGA, 2013, p. 22).

Nas experiências observadas por esta pesquisadora, registradas em seu diário de campo:

As atividades desenvolvidas no PNME na escola campo constituem de exercícios de Língua Portuguesa e Matemática, em sua maioria, são feitos no caderno ou na folha xerocopiada. A professora organiza agrupamentos conforme os níveis de dificuldades e cada agrupamento faz um tipo de atividade. Os alunos são convidados a realizar as atividades e a professora vai orientando ora de forma individual para aqueles que apresentam maior dificuldade, ora por grupos para aqueles que já se apresentam mais autônomos na realização da atividade proposta. As atividades propostas, em sua maioria, não trazem os conteúdos abordados de forma contextualizada ou integrada com as demais áreas do conhecimento. O ensino da Língua Portuguesa não está voltado para a função social da língua. O ensino da Matemática, na maioria das vezes, fora trabalhado de forma descontextualizada, sem o uso de jogos pedagógicos ou materiais concretos que auxiliem na construção dos conhecimentos e raciocínio lógico.

Diante do exposto, podemos dizer que as atividades do PNME vêm se configurando na escola campo com objetivo de completar, reforçar, recuperar a aprendizagem não alcançada no turno regular, descaracterizando assim a intenção de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.

Libâneo (2014), ao discorrer sobre a qualidade das ações estabelecidas para ocupar o tempo do aluno na escola, afirma que é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas de modo a fazer valerem os propósitos da ampliação da jornada escolar. Para o autor, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente e moralmente.

Saviani (2008, p. 89-90) também contribui com esta reflexão afirmando que há uma tendência entre os professores de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Para o autor, tal postura pedagógica anula a importância política dos conteúdos, sendo, portanto, necessário que o professor reveja sua própria ação pedagógica, compreendendo os vínculos da sua prática com a prática social global. Neste sentido, refletimos com o autor que a educação não pode ser materializada apenas em seu caráter técnico-pedagógico, deixando em segundo plano seu caráter político, que muito pode contribuir com a qualidade da educação.

Trazendo as considerações de Saviani (2008) para o campo das discussões em torno das práticas pedagógicas adotadas pelos professores com a ampliação da jornada escolar, podemos dizer que parecem apresentar maior concentração nas competências voltadas ao desenvolvimento intelectual do que nas competências associadas ao desenvolvimento social, emocional, físico e cultural, que constituem as dimensões do desenvolvimento integral.

Nas palavras de Libâneo (1998, p. 13), o professor deve assumir uma atitude interdisciplinar que faz o aluno transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado, do território da disciplina às suas fronteiras e vice-versa. Ainda segundo o autor:

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana. (LIBÂNEO, 1998, p. 16).

Coelho e Maurício (2016) também trazem contribuições a esta discussão ressaltando que é essencial refletir sobre quais conteúdos serão trabalhados neste aumento de tempo de permanência do aluno na escola, bem como a forma como as atividades serão organizadas. Para a autora, reproduzir o mesmo modelo de ensino nos dois turnos não melhora por si só a qualidade do ensino e não garante a formação integral dos estudantes. A tessitura das atividades desenvolvidas nas escolas de tempo integral leva as autoras a alguns questionamentos:

É necessário tanto tempo para aprender? [...] Vale a pena um investimento maior de tempo no conhecimento que esta escola se propõe a veicular? Este conhecimento vai propiciar uma inserção social diferente da que a escola de meio período oferece? Ou a ampliação do tempo só se justifica para outra função escolar, que não seja promover o conhecimento? (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1.104)

As indagações feitas pelas autoras no excerto acima nos encaminham para um patamar da discussão que pode ser iniciado a partir de outro questionamento: a ampliação da jornada escolar na escola campo tem oportunizado maiores oportunidades de alfabetização e letramento aos alunos, incidindo no seu desempenho escolar? Esta análise se constitui em um dos objetivos do nosso próximo capítulo, no qual abordaremos possíveis efeitos das práticas atuais de ampliação da jornada escolar, principalmente, no que tange ao PME e PNME.

Como já abordado neste trabalho, compreendemos que uma proposta de educação integral deve envolver muitos outros aspectos da formação humana e não apenas a alfabetização e o letramento dos estudantes. Neste sentido, acreditamos que se faz necessária

uma reflexão em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que estão presentes com ênfase no PME e PNME.



## **4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Nos diversos contextos que a educação integral e a educação em tempo integral se inserem, percebe-se que o domínio da leitura e da escrita é visto como essencial para a formação do homem em sua integralidade.

Contemporaneamente, o PME e o PNME como política de ampliação da jornada escolar com perspectivas para a educação integral dos estudantes têm incentivado em sua proposta ações que favoreçam a alfabetização e o letramento, objetivando atender às exigências da sociedade contemporânea. Diante disto, buscamos neste quarto capítulo delinear uma reflexão acerca da educação integral, da alfabetização e do letramento a partir de uma perspectiva histórico-cultural, utilizando os estudos de Soares (1999, 2004, 2005), Tfouni (1995), Kleiman (2005, 2008), Paim (2014), Vygotsky (1991, 1987), Freire (1989, 1999), Bakhtin (1995), Casassus (2009), Luckesi (2002), Werle (2010), Freitas (2014) e Bourdieu (2007). Com esta reflexão buscaremos investigar como os conceitos alfabetização e letramento são compreendidos nos documentos legais e textos operacionais de ambos os programas e também na prática pedagógica dos professores. E, para finalizar, apresentaremos resultados do desempenho escolar dos alunos matriculados na escola campo e escuta dos professores a respeito da temática aqui tratada.

### **4.1 Ampliação da jornada escolar: maiores oportunidades de aprendizagem?**

Nesta seção, promovemos uma reflexão em torno da constante busca pela qualidade da educação brasileira, em especial dos ideais construídos em torno da ampliação da jornada escolar e da educação integral, como promotores desta qualidade educacional. Para tanto, apresentamos dados estatísticos da escola, como: resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e evolução do IDEB. As informações aqui apresentadas foram obtidas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC.

Atentos para que estes dados estatísticos não se restrinjam apenas a aspectos quantitativos, apresentamos e problematizamos também nesta seção os resultados de nossa análise sobre as condições oferecidas pela escola para o processo de alfabetização e letramento a partir das atividades do PNME, baseados na visão dos professores. Neste sentido, buscamos investigar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura e da

escrita e compreender as relações, facetas e significados que permeiam estas práticas promovidas no âmbito do programa. Entendemos que o modo como os professores compreendem os pressupostos que fundamentam a educação integral, alfabetização e letramento pode fazer a diferença de todo encaminhamento metodológico em sala de aula.

Nosso foco de análise nesta pesquisa são os anos de 2013 a 2017, por ser este o período de desenvolvimento dos programas na unidade escolar. Para cumprir com os objetivos aqui propostos, a metodologia utilizada foi análise documental, informações obtidas nas publicações do INEP e questionário com perguntas abertas, aplicado aos professores objetivando saber como compreendem os termos alfabetização e letramento dentro da perspectiva da ampliação da jornada escolar e da educação integral. Para melhor compreensão, o capítulo está organizado a partir de dois itens: Avaliação Nacional da Alfabetização: algumas reflexões e IDEB: um olhar para além dos resultados.

#### *4.1.1 Avaliação Nacional da Alfabetização: algumas reflexões*

A busca constante por uma escola contemporânea de qualidade nos levou a vivenciar um contexto avaliador que vem apontando para um sistema educacional que não tem conseguido acompanhar as demandas emergentes que surgem a partir das transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas.

A avaliação centrada na melhoria dos resultados tem se tornado uma constante nesses últimos tempos. No Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado pelo governo federal com o objetivo de obter dados para subsidiar a elaboração de políticas públicas. O SAEB conta hoje com três avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. A primeira abrange de forma amostral regiões geográficas e unidades da federação com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, mediante a verificação dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A segunda, mais conhecida como Prova Brasil, é aplicada censitariamente de forma bianual, para alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas, produzindo, portanto, resultados por escola, município, unidade de federação e país. Assim como a ANEB, a Prova Brasil tem por objetivo verificar os níveis de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados são utilizados no cálculo do IDEB, que é o resultado

entre as médias das notas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando-se ainda as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar.

Por fim, a ANA é aplicada anualmente a todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, a fim de verificar o desempenho em leitura, escrita e Matemática. Além do foco nestas áreas de aprendizagem, busca coletar também informações contextuais relativas ao nível socioeconômico e à formação dos professores.

Segundo o documento orientador da avaliação, a ANA tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013b, p. 9).

Da mesma forma, o mesmo documento enfatiza que “a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a organização do trabalho pedagógico dentro da unidade escolar” (BRASIL, 2013b, p. 7). Para tanto, oferece um conjunto de indicadores a partir dos quais a unidade escolar poderá analisar os níveis de alfabetização dos estudantes, e reorientar as práticas pedagógicas. Os resultados da avaliação são apresentados através de escala em níveis de desempenho. Os níveis das escalas são progressivos e cumulativos, isto é, partem de conhecimentos e habilidades menos complexos para mais complexos, com uma organização da menor para a maior proficiência. Vejamos a escala de proficiência em leitura definida pelo MEC e os resultados obtidos pela escola nos anos 2013 e 2016<sup>11</sup>.

Quadro 15 - Escala de proficiência em leitura segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)

| Nível                                                    | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível 1<br/>até 425<br/>pontos</b>                    | Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Nível 2:<br/>maior que<br/>425 até 525<br/>pontos</b> | Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em tirinha. |

<sup>11</sup> As escalas de proficiência em leitura, escrita e Matemática, bem como os resultados obtidos pela unidade escolar na ANA, foram obtidas no sítio: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-ana>>.

| <b>Nível</b>                                             | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível 3:<br/>maior que<br/>525 até 625<br/>pontos</b> | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. |
| <b>Nível 4:<br/>maior que<br/>625 pontos</b>             | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Fonte: INEP/MEC

Quadro 16 - Resultados em percentuais da Escola Espaço do Aprender na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na modalidade Leitura (2013/2016)

|                | <b>2013</b> | <b>2016</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| <b>Nível 1</b> | 39,12       | 12,5        |
| <b>Nível 2</b> | 30,28       | 45,0        |
| <b>Nível 3</b> | 27,64       | 32,5        |
| <b>Nível 4</b> | 2,97        | 10,0        |

Fonte: INEP/MEC.

Analisando os níveis de proficiência em leitura atingidos pela escola, podemos constatar que, em 2013, 69,4% dos estudantes se encontravam nos níveis um e dois da escala, enquanto, em 2016, 77,5% já se concentravam nos níveis dois e três da escala. Estes dados podem evidenciar melhor desempenho dos estudantes nas habilidades de leitura, porém ainda estão bem abaixo do desejável e refletem a preocupação dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, conforme apresentado no segundo capítulo.

Os termos alfabetização e letramento são apresentados no documento orientador da ANA em uma perspectiva histórico-cultural, compreendendo a leitura e a escrita como processos discursivos, interativos e dialógicos, contextualizados nas práticas sociais, questionando, portanto, o emprego de práticas pedagógicas centradas em processos individuais e descontextualizadas (BRASIL, 2013b, p. 9).

Diante desta perspectiva, o documento enfatiza que:

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (BRASIL, 2013, p. 9).

Quadro 17 - Escala de proficiência em escrita segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):

| <b>Nível</b>                                                               | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível 1<br/>menor que<br/>350 pontos</b>                                | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Nível 2<br/>maior ou<br/>igual a 350 e<br/>menor que<br/>450 pontos</b> | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Nível 3<br/>maior ou<br/>igual a 450 e<br/>menor que<br/>500 pontos</b> | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.                                                                                                                             |
| <b>Nível 4<br/>maior ou<br/>igual a 500 e<br/>menor que<br/>600 pontos</b> | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão. |
| <b>Nível 5<br/>maior ou<br/>igual a 600<br/>pontos</b>                     | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.                                                                                                                                                   |

Fonte: INEP/MEC.

Quadro 18 - Resultados em percentuais da Escola Espaço do Aprender na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na modalidade Escrita (2013/2016)

|                | <b>2013</b> | <b>2016</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| <b>Nível 1</b> | 9,04        | 10,0        |
| <b>Nível 2</b> | 34,56       | 15,0        |
| <b>Nível 3</b> | 13,41       | 2,5         |
| <b>Nível 4</b> | 22,73       | 67,5        |
| <b>Nível 5</b> | 20,26       | 5,0         |

Fonte: INEP/MEC.

O quadro 18 registra que, em 2013, 20,26% dos estudantes se encontravam no nível 5 da escala de proficiência em escrita, enquanto em 2016 apenas 5,0% alcançaram o nível 5 da escala. Estes dados evidenciam que um percentual reduzido de alunos chegou ao nível mais alto da escala. Ainda em análise dos dados, observamos que houve um expressivo avanço dos estudantes para o nível 4 da escala de proficiência em escrita, uma vez que em 2013 apenas 22, 73% dos estudantes, haviam alcançado o nível 4 da escala, enquanto 67,5% alcançaram este mesmo nível da escala em 2016.

Segundo documento orientador, em relação à produção escrita, a avaliação busca verificar:

[...] o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). (BRASIL, 2013b, p. 8).

De acordo com Soares (1999, p. 86), “[...] os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola”. Do ponto de vista da prática pedagógica, o termo letramento tem sido compreendido como um conteúdo a ser ensinado na sala de aula, esvaziando-o muitas vezes do seu sentido social. A escola, presa à lógica do pragmatismo da sociedade capitalista, acaba fundamentando sua prática pedagógica a partir de um processo simplificador, em que as unidades linguísticas (fonema, letra, sílaba, palavra, frase, texto) se hierarquizam no processo de ensino-aprendizagem e também de avaliação.

Trazendo esta reflexão para o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola campo de nossa pesquisa, perguntamos as professoras: “Em sua opinião: o que dificulta e o que facilita

o processo de alfabetização e letramento nas atividades do Programa Novo Mais Educação?”  
Vejamos algumas respostas apresentadas:

*O que dificulta é a estrutura física da escola que não atende as necessidades das crianças. Facilita no sentido de estar ajudando a sanar as dificuldades que muitos alunos enfrentam no processo ensino aprendizagem.* (Professora Rita)

*O que dificulta é o compromisso dos pais e alunos em relação às atividades do programa. E o que facilita é que é algo (recurso) que irá agregar mais tempo e/ou conhecimento na aprendizagem das crianças com dificuldades.* (Professora Cristiane)

*Às vezes as dificuldades são demonstradas pela falta de preparo do mediador/professor, uma vez que não tem um planejamento adequado para aplicabilidade dos conteúdos. O que facilita é o aluno retornar no contra turno para reforçar as dificuldades.* (Professora Raquel).

*O que dificulta é o espaço para execução das atividades e a indisciplina de alguns alunos. O que facilita é a oportunidade do aluno poder tirar dúvidas sobre aquilo que ele não aprendeu na sala de aula.* (Professora Jaqueline)

*O que dificulta é a falta de compromisso dos pais. Facilita o aluno com dificuldade ficar mais tempo na escola.* (Professora Maria)

*A dificuldade é o número de alunos por grupo, se fosse menos o professor teria mais condições de alfabetizar ou até mesmo acompanhar as dificuldades individuais.* (Professora Cleide)

As professoras consideram uma gama de fatores que para eles dificultam o processo de alfabetização e letramento nas atividades do PNME. Vejamos a consolidação das respostas<sup>12</sup> organizadas na tabela abaixo:

Quadro 19 - Percentuais de respostas - sujeitos da pesquisa - Escola Espaço do Saber sobre os entraves e os facilitadores do processo de alfabetização e letramento no PNME

| O que dificulta                        | %   | O que facilita                                                             | %    |
|----------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------|------|
| Estrutura física inadequada da escola  | 20% | Maior tempo para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. | 100% |
| Falta de compromisso dos pais          | 40% |                                                                            |      |
| Falta de preparo do mediador           | 20% |                                                                            |      |
| Indisciplina e desinteresse dos alunos | 10% |                                                                            |      |
| Quantidade de alunos por grupo         | 10% |                                                                            |      |

Fonte: Dados da pesquisadora.

<sup>12</sup> As respostas aqui apresentadas foram obtidas por escrito, a partir de questionário aplicado, portanto, será respeitada a escrita do professor.

Refletindo acerca das respostas apresentadas para esta questão, percebemos que as professoras compreendem que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar facilita o processo de alfabetização e letramento, apontando que este tempo auxiliará a “sanar as dificuldades do processo ensino aprendizagem”.

Quanto aos fatores que interferem na qualidade do processo de alfabetização e letramento nas atividades do PNME podemos inferir que consideram: a falta de compromisso dos pais e alunos, o espaço físico inadequado para a execução das atividades, bem como a falta de preparo dos mediadores de aprendizagem e de um planejamento adequado. Consideram também que a grande quantidade de alunos por agrupamentos impede a consolidação do processo de alfabetização e letramento dos estudantes atendidos no programa.

Conforme apresentado no quadro acima, 40% dos participantes da pesquisa consideram a falta de compromisso dos pais e 10% o desinteresse e indisciplina dos alunos como fatores que interferem negativamente na qualidade do processo de alfabetização e letramento dos alunos que participam do programa. Este pressuposto utilizado pela escola para justificar o baixo desempenho escolar dos alunos aproxima-se da compreensão de Bourdieu (2007) ao afirmar que a escola, ao não levar em consideração o capital cultural herdado pelas famílias, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades sociais.

Para o autor, a escola transforma-se num ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos. Ao tomar este posicionamento, estará criando entre estes alunos e suas famílias a frustração de não alcançar os padrões que são estabelecidos, fazendo-os aceitarem de forma não consciente que são os responsáveis por seu fracasso, legitimando assim essa concepção de mundo em que o capital cultural determina e legitima as desigualdades sociais.

Nas palavras do autor:

[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Compreendemos e concordamos com o autor que a escola, ao assumir esta posição de neutralidade, transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. É preciso desenvolver um olhar mais crítico e sensível às diferenças entre os sujeitos



que chegam à escola, buscando formas de ser um agente de transformação na vida e contexto familiar e social dos alunos.

Partindo do princípio de que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola remete a maiores oportunidades de aprendizagem, Paim (2014, p. 152) ressalta que:

[...] aumentar a jornada escolar não garante a aprendizagem e a qualidade na educação, pois não depende somente do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e em especial nos processos de alfabetização e letramento. Fazer mais do mesmo não vai melhorar a educação brasileira e também não vai tornar o sujeito competente nos usos sociais da leitura e da escrita.

Compreendemos com a autora que vários são os fatores que influenciam nesse processo, tornando-se, portanto, necessário refletir também sobre a concepção de alfabetização e sua prática pedagógica. Para Paim (2014), fatores como a “diversidade, a cultura, os conceitos, os preconceitos que estão presentes na sala de aula” precisam também ser considerados, a fim de que haja o desenvolvimento integral dos sujeitos e a melhoria da qualidade da educação pública.

Entende-se ainda com a autora que pensar nos processos de alfabetização e letramento na educação integral e escola de tempo integral requer refletir sobre sua complexidade, uma vez que envolve um conjunto de estratégias que vão desde a ampliação do espaço e do tempo até a qualidade do ensino (PAIM, 2014, p. 153).

A fim de verificar como os professores compreendem o processo de alfabetização e letramento nas atividades do PNME e de que forma o programa está articulado na unidade escolar, apresentamos a seguinte questão: “Descreva como a escola trabalha a alfabetização e o letramento nas atividades do PNME”.

*Pelo conhecimento que tenho é muito superficial. Às vezes é um faz de conta, um passa tempo sabemos que o aluno não gosta de ler e nem de escrever, vê-se pouco resultado nestas atividades. (Professora Cássia)*

*A escola utiliza os professores do contra turno para trabalhar esses alunos no atendimento individualizado. (Professora Tatiana)*

*Atendendo os alunos individualmente, propondo uma didática diferenciada que atenda a necessidade de cada aluno. (Professora Rita)*

*A escola trabalha com atividades voltadas para a necessidade individual e também em momentos coletivos com alunos, divididos em dois horários (antes e depois do recreio). (Professora Cristiane)*

*Conforme relato dos mediadores, são aplicadas tarefas paralelas a cada ano em que os alunos estão cursando.* (Professora Júlia)

*Indo de encontro às necessidades individuais dos alunos.* (Professora Joana)

*A escola trabalha conforme a necessidade dos alunos, pena que o professor às vezes não consegue dar aquela atenção individual que o aluno precisa para desenvolver, pois são várias modalidades de dificuldades.* (Professora Cleide)

As descrições acima nos permitem algumas inferências. Em sua totalidade, as professoras não consideraram os conceitos de alfabetização e letramento nas atividades do programa, uma vez que relacionam as atividades desenvolvidas a uma prática voltada mais para “um atendimento às necessidades de cada aluno” e “tarefas paralelas conforme a série cursada pelos estudantes”. É perceptível também que as professoras não possuem muito conhecimento a respeito da proposta do programa e da forma como as atividades são conduzidas na unidade escolar.

Merece reflexão a fala da professora Cássia ao afirmar que “os alunos não gostam de ler e nem de escrever”. Este pressuposto colocado pela professora nos leva a desenvolver algumas reflexões sobre esta afirmativa tendo como aporte os estudos de Soares (2004) e Vygotsky (1987).

Neste sentido, concordamos com Soares (2004, p. 97) ao ponderar que:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Segundo a autora, a alfabetização é a obtenção do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, enquanto o “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004).

Mais uma vez concordamos com Soares (2004) que a leitura e a escrita são práticas sociais, ou seja, está ancorada em uma perspectiva sociocultural, por isso, a apropriação destas habilidades deve ser de forma significativa, de modo que os estudantes as percebam como atitudes de sua participação efetiva na sociedade.

As teorias de Vygotsky (1987) têm muito a contribuir com esta reflexão, pois aborda uma proposta pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Para o autor, a aquisição da língua escrita é “a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade”.

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 1987, p. 125).

Por isto, a escola precisa proporcionar práticas reais de leitura e escrita, propiciando aos alunos instrumentos que os façam refletir sobre a função, a característica, a finalidade da leitura e da escrita; práticas que possam ajudá-los a escrever e compreender os diversos textos socialmente compartilhados no contexto em que estão inseridos. Ainda segundo Vigotsky (1991, p. 144), a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Os documentos orientadores do PME e PNME apontam para esta perspectiva sociocultural da leitura e da escrita. No caderno de alfabetização do PME, o processo de alfabetização é tratado como “um modo de viver a leitura e escrita, fazendo-se vida nos tempos e espaços escolares e não escolares”:

Os sentidos da leitura e da escrita vão se produzindo nos trânsitos pelos espaços do bairro, da comunidade, da cidade, na busca de uma leitura do mundo, de corpo inteiro, quando se lê a palavra. [...] O ler, o escrever, o pensar, a escrita compõem a vida, narram a vida, então, não faz sentido tratar a alfabetização como algo fragmentado, em partes desconectadas – as letras, os sons, juntar as letras, “dar as letras”. (BRASIL, s/d, p. 7).

O caderno de orientações pedagógicas do PNME também considera a leitura e a escrita como uma prática social, recomendando que seu ensino deva possibilitar ao estudante aprender a ajustar os procedimentos às diversas finalidades colocadas pela sociedade. Para tanto, caberá à escola promover inúmeras oportunidades e situações de leitura e escrita, “proporcionar-lhes vivências e experiências de leitura, escrita e letramento que envolva seu mundo físico, social, cultural, com as quais elas possam compreender e se apropriar de textos e livros variados e de qualidade” (BRASIL, 2017a, p. 23).

É possível perceber na proposta de ambos os programas a defesa por um trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental que envolva tanto a alfabetização quanto o letramento. No entanto, observamos que há um distanciamento entre o que está proposto nos documentos oficiais e a prática pedagógica dos professores. A materialização do que se encontra proposto nestes documentos nos permite concordar com o que afirma Sacristán (1998, p. 105), que o professor é “[...] um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”. Isso porque a realização das atividades e a

concretização dos conteúdos propostos acabam sendo moldadas pelas percepções, pelas opções e estratégias definidas por ele.

Este distanciamento entre o que é prescrito nos documentos oficiais e a prática, que as políticas públicas, na sua maioria, não conseguem minimizar, cria um conflito dentro das instituições escolares. As falas das participantes da pesquisa apontam, sobretudo, para a falta de uma atuação coletiva de professores, a materialização do programa na escola tem se dado de uma forma individualizada, na qual apenas as mediadoras de aprendizagem e a articuladora estão envolvidas no desenvolvimento do programa. E, como afirma Sacristán (1998), é essencial a existência de uma visão coletiva dos professores sobre o que se propõe a trabalhar na escola.

É perceptível a intenção das políticas públicas do Estado no cenário educacional a partir destes documentos orientadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em programas como o PME e PNME. Há uma evidente intenção de uniformização do ensino desenvolvido nas unidades escolares brasileiras. Fato este que vem revelando o quanto são contraditórios os objetivos das políticas educacionais, que ora se apresentam em uma perspectiva histórico-crítica, ora com objetivos neoliberais e capitalistas. Como exemplo disto, temos a experiência vivenciada pelas escolas brasileiras no desenvolvimento do PME; mesmo antes de este consolidar seus objetivos voltados para a formação integral dos estudantes, outros interesses de caráter neoliberal já impulsionaram a reformulação do programa para PNME.

Em outra questão, indagamos a estes professores: “Com o desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação, você considera que a escola tem possibilitado maiores oportunidades de leitura e de escrita aos alunos?” Com esta questão, objetivamos verificar qual opinião possuem a respeito do PNME, se o concebem como uma proposta capaz de melhorar o nível de alfabetização e letramento dos estudantes. Atentemo-nos a algumas respostas apresentadas:

*Muito pouco, é preciso aplicar de forma diferenciada as atividades propostas, pois não vejo isso acontecer. Sendo assim, os alunos ficam desmotivados a participar do programa.* (Professora Cássia)

*Muito pouco, justamente por não ter material humano e até mesmo material didático adequado, porque quem é professora sabe que o processo de aprendizado da leitura e da escrita não é fácil.* (Professora Maria)

*Sim, pois muitas crianças possuem acesso à leitura e à escrita somente na escola, além de contar com o apoio do profissional que está ali para ajudar.* (Professora Tatiana)

*Sim, é o momento em que o aluno tem a oportunidade de tirar as dúvidas, ler textos, etc. Talvez o aluno não tenha em casa esta ajuda, porque os pais não tem tempo ou não sabem ler e nem escrever para dar o suporte que seus filhos precisam.* (Professora Cristiane)

*Tem sim, é uma ótima oportunidade em trazer o aluno para o mundo da leitura, ter mais tempo para se dedicar a leitura e a escrita.* (Professora Joana)

De acordo com as respostas apresentadas para a questão, compreendemos que 78% das participantes da pesquisa se manifestaram afirmando que, com o desenvolvimento do programa, a escola tem possibilitado maiores oportunidades de leitura e de escrita aos alunos, ao passo que 22% consideraram que o PNME tem contribuído muito pouco para a alfabetização dos estudantes.

Aquelas que afirmaram haver maiores oportunidades de aprendizagem veem nas atividades do programa uma forma de acesso dos estudantes às práticas de leitura e de escrita, apontando que *“muitas crianças possuem acesso à leitura e à escrita somente na escola”* e que *“os pais não tem tempo ou não sabem ler e nem escrever para dar suporte que os filhos precisam”*. Já aquelas que afirmaram haver pouca contribuição argumentam que a prática pedagógica dos professores tem desmotivado os estudantes a participar do programa, e que a quantidade de profissionais e de material didático adequado tem dificultado a oferta de maiores oportunidades de leitura e de escrita aos estudantes participantes do PNME.

Merece reflexão a fala da professora Maria ao afirmar que o PNME tem contribuído *“muito pouco”* e *“o processo de aprendizado da leitura e da escrita não é fácil.”*. Este pressuposto destacado pela professora nos leva a refletir sobre a forma como a escola tem conduzido o processo de alfabetização dos estudantes. Compreendemos com Tfouni (1995) que as habilidades de leitura e de escrita têm sido consideradas como um “produto escolar” a ser ensinado pela escola, porém sem considerá-las como um objeto cultural, com diversas funções sociais. Para a autora, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 16).

Kleiman (2008, p. 18) também contribui com esta reflexão ao afirmar que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. De acordo com Kleiman (2005, p. 18), letramento envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que o letramento inicia-se muito antes da

alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Neste sentido, Freire (1989, p. 8) ressalta que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ainda segundo Freire (1999), a educação que visa alfabetizar de fato tem que ser também uma educação para a libertação, que considera os estudantes parte de um contexto político, social, cultural e econômico.

No caderno de orientações pedagógicas do PNME, alfabetização e letramento são considerados dois processos que devem ser trabalhados de forma concomitante na escola, isto quer dizer que não basta colocar os alunos diante dos textos para que aprendam o funcionamento do sistema alfabético, se não for oferecida a possibilidade de participar com sucesso das práticas sociais de leitura, escrita e comunicação oral (BRASIL, 2017a, p. 23).

De acordo com Soares (2005), trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento requer que o professor assuma uma postura política, uma vez que sua prática pedagógica deve ir além da formação de um sujeito que decodifica/codifica o código escrito, mas que, inserido num contexto social e cultural, exerça as práticas sociais da leitura e da escrita nas mais diversas situações.

Letramento não poder ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2005, p. 745).

Colaborando com esta temática, Bakhtin (1995, p. 147) enfatiza que a prática do letramento sugere trabalhar com o cotidiano do indivíduo, descortinando enunciações de discursos hegemônicos que atrapalham uma aprendizagem pautada na formação digna e cidadã do indivíduo.

Inseridos num contexto educacional avaliador, muitos professores têm conduzido sua prática pedagógica sob uma excessiva preocupação com o cumprimento de metas, atitude que pode levar ao fracasso da proposta, uma vez que é preciso pensar nos resultados para além dos indicadores sociais. Esta preocupação está presente nos documentos orientadores do PNME, considerado como:

[...] uma estratégia que necessariamente conduz a escola a se autoavaliar. Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e

adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais. (BRASIL, 2017a, p. 4).

Apesar de os documentos do PNME apontarem para alguns pressupostos voltados tanto para a alfabetização como para o letramento, apresentam maior enfoque na garantia da alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, dedicando-se mais em expor as diretrizes e metas do programa do que orientar a prática pedagógica dos professores.

Compreendem-se como ciclo de alfabetização os três primeiros anos do ensino fundamental, período este em que os estudantes devem apropriar-se dos conhecimentos relacionados às características do nosso sistema de escrita, mediante atividades que consolidem as correspondências grafofônicas e ao mesmo tempo vivenciem a leitura e a produção de textos, ou seja, os estudantes deverão estar alfabetizados ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Neste sentido, Tfouni (1995, p. 9) ressalta que a alfabetização vem sendo mal compreendida, considerada como “algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude”. No que diz respeito ao conceito de letramento, o documento ressalta que a avaliação se destina a aferir alguns aspectos do letramento, não em todas as suas dimensões, mas naquelas relativas ao letramento escolar inicial.

Assim, para finalizar nossa reflexão, apresentaremos outro questionamento feito às professoras: “O Programa Mais Educação desenvolvido pela escola nos anos anteriores trazia em sua proposta atividades voltadas para as outras áreas do conhecimento (Educação Física, Arte, Música, Ciências...), já o Programa Novo Mais Educação, desenvolvido atualmente pela escola, focaliza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em sua opinião, as demais áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento?” Seguem abaixo algumas respostas apresentadas para a questão:

*Sim, todas fazem parte do processo de aprendizagem, mas por outro lado, o aluno que tem um bom desempenho em língua portuguesa e matemática entenderá muito bem as outras disciplinas.* (Professora Cássia)

*Sim, pode, mas a necessidade maior é realmente na leitura e escrita e matemática.* (Professora Rita)

*Acredito que sim, porém nossa clientela precisa e necessita focalizar nestas duas disciplinas.* (Professora Cristiane)

*Sim, mas uma depende da outra, e focar na língua portuguesa e matemática é um marco que engloba a leitura e a escrita, sem isso as outras matérias ficam meio que perdidas.* (Professora Tatiana)

*Podem contribuir sim, pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com o português e matemática.* (Professora Joana)

*Sim, pois o aluno não só aprende e desenvolve no momento do letramento, mas também nas outras áreas de conhecimento.* (Professora Cleide)

*Sim, se for aplicado de forma correta todas as disciplinas tendem a melhorar a leitura, escrita e cálculos, porém é preciso aplicar com consciência a interdisciplinaridade dos conteúdos.* (Professora Maria)

As respostas a esta questão nos possibilitam inferir que, em sua totalidade, as participantes desta pesquisa acreditam que as demais áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento, porém ressaltam que é preciso foco maior nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Merece atenção a fala das professoras Joana e Maria, pois consideram a necessidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar.

O caderno de alfabetização do PME aponta para a existência de múltiplas possibilidades de se trabalhar a leitura e a escrita, dentro de uma perspectiva voltada tanto para a alfabetização como para o letramento. Para isto, recomenda que as habilidades de ler e escrever sejam trabalhadas no macrocampo “acompanhamento pedagógico”, vinculadas às diferentes áreas do currículo (Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Artes). As práticas de leitura e escrita estão presentes em todas as atividades dos dez macrocampos que compõem a proposta do programa. Neste sentido, o documento pondera que as atividades não podem se restringir a rituais repetitivos de leitura e de escrita e a escolarização, elas devem acontecer nos diferentes espaços por onde a criança anda, bem como nas relações que se estabelecem com o outro, na escola, na família, no bairro, na cidade. Acreditamos ser nesta relação entre as diferentes áreas do saber e diferentes espaços/pessoas para aprender que se constitui a tônica da educação integral dos estudantes, presente na proposta do PME.

Compreende-se com o documento que, para articular o currículo com as atividades do PME, é preciso utilizar-se das múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão para promover a educação integral dos estudantes.

A preocupação revelada pelas professoras para com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática está bem explícita nos documentos do PNME, nos quais os termos



alfabetização e letramento aparecem como uma das finalidades do programa, porém, relacionados à melhoria do desempenho escolar dos estudantes: “alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico” (BRASIL, 2016b).

Segundo consta no caderno de orientações pedagógicas do PNME, o “acompanhamento pedagógico” deve funcionar como uma estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar, ou seja, deve preencher as “lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática por meio da intervenção direta sobre os processos de alfabetização e letramento nestas duas áreas”. (BRASI, 2017a, p. 5)

Finalizamos nossa reflexão ressaltando que, apesar de os documentos oficiais que direcionam o desenvolvimento do PME e PNME e aplicação da ANA considerarem os termos alfabetização e letramento em perspectiva histórico-cultural, estes carregam uma visão voltada para a lógica neoliberal, de alcance de metas, que não reconhece o estudante como principal agente envolvido e sujeito instigador da organização dos programas. Entendemos que é preciso muito mais do que estabelecer metas, é preciso refletir: quem são estes estudantes? Por que não estão chegando ao quinto ano do Ensino Fundamental com alfabetização e letramento insuficiente? De que forma os professores compreendem estes conceitos e os empregam em sua prática pedagógica?

Nesta perspectiva, apresentamos na próxima seção os resultados do IDEB alcançados pela unidade escolar antes e durante o desenvolvimento do PME e PNME.

#### 4.1.2 IDEB: um olhar para além dos resultados

Quadro 20 - IDEB Escola Espaço do Aprender (2005-2015)

| Ano  | Meta prevista | IDEB |
|------|---------------|------|
| 2005 | -             | 2,6  |
| 2007 | 2,7           | 3,6  |
| 2009 | 3,0           | 4,0  |
| 2011 | 3,4           | 4,4  |
| 2013 | 3,7           | 5,6  |
| 2015 | 4,0           | 5,1  |

Fonte: INEP/MEC.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007 pelo INEP, tem por objetivo medir a qualidade da aprendizagem dos estudantes e estabelecer metas para a

melhoria do ensino. Para tanto, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho dos estudantes, obtidas por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil, realizada a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB têm como referencial a média 6,0 (seis), correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Este índice tem servido como direcionador das políticas públicas educacionais brasileiras, como é o caso do PME e do PNME. Torna-se importante retomar o que já vimos no segundo capítulo, que a unidade escolar foi contemplada com o PME por apresentar IDEB abaixo da média, conforme documento orientador do programa: “estão aptas à adesão escolas estaduais, municipais e/ou distritais que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais” (BRASIL, 2012, p. 7).

Além de priorizar as escolas com piores indicadores educacionais, a proposta de ambos os programas utiliza as avaliações externas para direcionar o trabalho pedagógico nas escolas, reduzindo-o às matrizes de referência destes exames nacionais: Língua Portuguesa e Matemática (FREITAS, 2014).

Analisando o IDEB obtido pela unidade escolar (quadro 20) no período correspondente a 2005-2015, verificamos que houve uma evolução expressiva no desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Pudemos observar que, antes do início do programa, a escola apresentava, na média, indicadores educacionais mais baixos e que, nos anos em que contou com a presença do PME, obteve média mais alta, porém apresentando um declínio em 2015.

Apesar de significativa, a evolução obtida pela escola no IDEB nos anos em que desenvolveu o programa ainda não pode substantiar uma análise de causalidade. Essa análise precisa ser parcimoniosa, uma vez que não podemos considerar para esta análise somente o critério do desenvolvimento do PME. No entanto, considerando os limites e possibilidades de nossa pesquisa, com base nos resultados alcançados pela Escola Espaço do Aprender nas avaliações do governo federal (ANA e IDEB) bem como os depoimentos das participantes desta pesquisa, podemos inferir que houve melhores resultados no desempenho dos estudantes.

O que vemos hoje no cenário educacional brasileiro é que, apesar de todos os esforços concentrados pelo governo federal em torno da garantia da qualidade da educação, os resultados divulgados pelos sistemas de avaliação não vêm mostrando grandes progressos. A Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), indica que 24% das escolas do ensino fundamental dos anos iniciais não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB em 2015. Neste sentido, compreendemos com Casassus (2009, p. 74)

que “a qualidade educativa não é uma atividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois pode ter consequências negativas”.

Falar de qualidade da educação exige considerar uma série de fatores que vão desde as condições físicas das escolas até questões mais amplas como o currículo, a formação e valorização dos professores, bem como sua prática pedagógica. Não podemos deixar de considerar também aspectos externos à escola, como as desigualdades sociais que de certo modo estão intrinsecamente ligadas ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Compreendemos que é preciso um olhar para além dos resultados aferidos por estas avaliações, uma vez que eles nos remetem a uma análise das condições de escolaridade que estes estudantes tiveram, ou não, para desenvolver as habilidades em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Buscando ainda nas palavras de Casassus (2009, p.73), além destes aspectos, é preciso fazer “uma reflexão aprofundada acerca das finalidades da educação, qual o tipo de pessoa e sociedade que se quer construir”.

Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador. O nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se coloquem à disposição dos alunos, do tipo de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projetos em que se possam envolver e do tipo de problemas que são capazes de resolver.

Há uma perspectiva de que esses instrumentos avaliativos podem promover mudanças no ciclo de alfabetização, na prática pedagógica dos professores, porém, como afirma Luckesi (2002, p. 33), isto implica uma tomada de posição a respeito destes resultados, para aceitá-los ou transformá-los, devendo, portanto, considerar a avaliação como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade. Ainda de acordo com Luckesi (2002), a avaliação deve assumir função diagnóstica e se constituir em um momento dialético do processo de melhoria da ação pedagógica.

Casassus (2009) enfatiza que é preciso estarmos atentos para que este contexto educacional avaliador não leve as escolas a práticas pedagógicas voltadas para o treinamento dos estudantes para a realização das avaliações, deixando de lado o ato político e pedagógico da educação. Para o autor, este tipo de prática esconde aspectos que são importantes finalidades da educação:

[...] o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria, etc. Todas estas coisas que não são avaliadas pelas provas

psicométricas. Em definitivo, a finalidade da educação é colocada de lado no processo educativo, uma vez que não é avaliada. (CASASSUS, 2009, p. 75).

Discutir a respeito dos impactos dessas avaliações na educação de nosso país requer que tomemos uma postura reflexiva, com olhar para além dos resultados, pois, como afirma Werle (2010, p. 23), as avaliações externas não “melhoram” nem “pioram” os procedimentos pedagógicos, técnicos ou administrativos das escolas, pois as multifacetadas do trabalho docente e as especificidades das comunidades escolares não podem ser visualizadas. Como ressalta Casassus (2009, p.77), estas avaliações deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil de medir:

[...] aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto. Ou seja, tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade.

Entendemos com Freitas (2014) que a matriz de referência dos exames nacionais influencia na definição dos objetivos, dos conteúdos e na prática pedagógica dos professores. Como exemplo disto, temos a maior dedicação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas do currículo. O professor, pressionado em garantir estas aprendizagens,

[...] avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo, o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. [...] O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. (FREITAS, 2014, p. 1100).

Dessa forma, o que vemos é a privação dos estudantes a uma formação ampla e contextualizada. A educação oferecida aos estudantes se reduz ao ensino considerado por estes exames como conteúdo necessário/adequado para atingir bons indicadores educacionais, travando assim o avanço das práticas educacionais com vistas a uma formação integral. Para Libâneo (2016), as finalidades e formas de funcionamento da escola estão associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas.

Estas ações interferem na prática pedagógica, criando mecanismos de qualificação/desqualificação dos estudantes dentro da unidade escolar, como é o caso do PNME, no qual a ampliação da jornada escolar é destinada apenas aos estudantes “em situação de risco e vulnerabilidade social, em distorção idade/ano, com alfabetização

incompleta, repetentes e com lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2017a, p. 5).

Por meio do exposto, indagamos: que concepção de formação humana o programa pretende desenvolver? Estabelecer um paralelo entre os ideais da educação integral e o reducionismo para o qual aponta a proposta do PNME nos leva a um olhar crítico para as perspectivas neoliberais que se fazem presentes nas políticas educacionais brasileiras. Estas perspectivas neoliberais significam um retrocesso ante os pressupostos da educação integral dos estudantes, cabendo, portanto, questionarmos sobre quais alicerces estamos construindo nossa prática educacional.

Estamos vivendo no Brasil um momento de debate sobre os “direitos de aprendizagem” dos estudantes através da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Diante disto, Freitas (2014, p. 1104) salienta que:

O acirramento do debate sobre os objetivos de ensino na forma de uma ‘base nacional comum’ ou na forma de ‘direitos de aprendizagem’, como gostam de pautar os reformadores, nos leva a trazer para a cena novos níveis de análise, pois o debate da base nacional comum é um debate, para ambos os lados, ideológico – ou seja, cujos posicionamentos dependem da visão de mundo que cada um dos lados em disputa tem sobre o papel formativo da escola. Esta postura ideológica materializa-se na concepção de educação e na matriz formativa que fundamentam as proposituras e que precisam ser tornadas públicas, para elevar o nível do próprio debate e evitar a sua redução a uma lista de objetivos e conteúdos padronizados.

Do ponto de vista do fortalecimento da educação pública, se faz necessário o desenvolvimento de uma matriz formativa que valorize uma concepção de educação, de ensino e aprendizagem que contemple as diversas áreas do conhecimento, abrindo assim possibilidade para novas formas de organização do trabalho pedagógico e para a educação integral. Nesta perspectiva, Freitas (2014, p. 1107) pondera que não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática medido em testes padronizados, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para definir o que é uma boa educação.

Com base nos pressupostos da educação integral, é preciso fomentar práticas educativas que visem ao desenvolvimento de atividades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros, dos estudantes. A ampliação da jornada escolar deverá ser revestida de significado, promovendo assim a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo e do outro, bem como do meio ambiente, das artes, da cultura, da linguagem, da tecnologia e de várias outras temáticas. Neste sentido, Cavalieri (2007, p. 1022) ressalta que “[...] uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas

dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas”. Assim sendo, consideramos fundamental analisar e refletir sobre as políticas voltadas para a ampliação do tempo escolar, bem como as bases em que são elaboradas, desvelando assim conceitos e concepções que colaboram para uma dada concepção de formação humana.

Por meio do exposto, retomamos a questão inicial deste capítulo: entendemos que o modo como os professores compreendem os pressupostos que fundamentam a educação integral, alfabetização e letramento pode fazer a diferença de todo encaminhamento metodológico em sala de aula. A partir deste pressuposto, apresentamos no próximo capítulo algumas considerações acerca da atividade formativa desenvolvida com o coletivo de professores da escola campo de nossa pesquisa. Esta atividade formativa constitui-se no nosso produto educacional.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**

#### **5.1 Apresentação**

Esta proposta tem como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores acerca da temática. Nosso intuito é contribuir com a construção de uma proposta de escola de tempo integral e educação integral alicerçada no diálogo, na reflexão, na participação e na formação continuada do professor.

Trata-se de um recurso a ser utilizado na formação continuada dos professores sobre educação integral e escola de tempo integral. O curso, além de abordar esta temática, traz em sua proposta reflexões sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e uma discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento na escola de tempo integral ou de jornada ampliada.

#### **5.2 Introdução**

Entendemos que o modo como os professores compreendem os pressupostos que fundamentam a educação integral e a escola de tempo integral pode fazer a diferença de todo encaminhamento metodológico em sala de aula. Para pensar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral, é imprescindível refletir sobre a atuação dos professores como agentes primordiais no processo formativo dos estudantes. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, na resignificação de sua prática pedagógica, que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da escola.

Não é possível elaborar uma proposta de formação continuada à margem da realidade da escola, especialmente, sem a participação dos professores. Elaboramos esta proposta de formação a partir da coleta de informações, das observações e registros no diário de campo, bem como da contextualização e análise dos dados, estabelecendo sempre uma relação com as necessidades e interesses apontados pelos professores da unidade escolar em relação à execução do PME e PNME. Acreditamos que, desta forma, os professores se sentirão estimulados à participação, ao diálogo e à reflexão sobre a própria prática pedagógica, de modo que possamos contribuir para sua formação profissional.

Compreendemos com Azzi (2005, p. 57) que nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que é também sujeito. Uma proposta de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral deve pautar-se no envolvimento de todos, para que se sintam integrantes e responsáveis pelo seu sucesso.

A formação continuada faz-se cada vez mais necessária no momento atual, uma vez que novos paradigmas de aprendizagem emergem no exercício profissional e na experiência de vida dos professores, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral. A escola de tempo integral vista não apenas pela ampliação do tempo, mas a partir da perspectiva da educação integral dos estudantes nos leva a repensar a escola e suas funções, bem como a prática educativa dos professores.

Apesar da existência de vários estudos e pesquisas sobre educação integral, bem como sua inserção nas metas do Plano Nacional de Educação e dos Planos Municipais de Educação, percebemos que esta temática ainda se tem feito pouco presente na formação continuada dos professores. Para tanto, é imprescindível que estes tenham conhecimento para que possam contribuir com esta proposta tão atual e relevante para a qualidade da educação brasileira.

A sequência de atividades formativas que aqui apresentamos constitui-se de quatro encontros totalizando doze horas, porém fora desenvolvida na escola campo em três encontros, totalizando nove horas. Cada encontro traz uma reflexão sobre questões presentes no cotidiano da escola, na sala de aula e na prática pedagógica: concepções de educação integral e educação em tempo integral; conhecimentos/saberes necessários para a educação integral dos estudantes; o Projeto Político-Pedagógico e a proposta de educação integral, bem como as práticas de alfabetização e letramento na escola de tempo integral.

### **5.3 Objetivos**

- ✓ Sistematizar os conceitos educação integral e educação em tempo integral entre os professores;
- ✓ Discutir sobre os conhecimentos/saberes a serem trabalhados na escola de tempo integral com perspectivas para a proposição de uma educação integral dos estudantes;
- ✓ Refletir sobre a importância da construção coletiva do projeto de escola de tempo integral;
- ✓ Discutir e refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento na escola de tempo integral ou de jornada ampliada;



- ✓ Refletir sobre os limites e possibilidades que a educação integral e educação em tempo integral podem oferecer para o processo de alfabetização e letramento.
- ✓ Contribuir para a construção de uma proposta de escola de tempo integral pautada no diálogo e na participação de toda a comunidade escolar.

#### **5.4 O método e a metodologia utilizada**

Para elaboração e desenvolvimento do produto educacional, utilizamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1999), cuja metodologia precede a teoria dialética do conhecimento. Amparados pela lógica dialética, desenvolvemos cada encontro partindo sempre da prática social empírica atual arraigada no ambiente educacional, contextualizando e promovendo uma reflexão teórica a fim de chegar a uma nova prática social, plenamente compreendida por todos.

Saviani (1999) apresenta a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica em cinco momentos, articulados num movimento, único e orgânico. Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem); Problemática (reflexão sobre os principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); Catarse (nova forma de entender a prática social) e, por fim, a Prática Social Final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado).

A fim de visualizarmos o processo pedagógico que levamos a efeito na elaboração e desenvolvimento da proposta de formação continuada com os professores da escola campo, apresentaremos, resumidamente, cada uma das cinco fases/momentos em que se constitui a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme descreve Saviani (1999).

Saviani (1999, p. 80), ao explicitar sobre o método, afirma que o ponto de partida é a prática social, quando todos, como agentes sociais, podem se posicionar diferentemente, pois se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Neste momento, é preciso estabelecer um diálogo com o grupo, buscando verificar os conhecimentos, vivências, percepções que já possuem sobre o conteúdo, de modo que se sintam instigados a se expressar sobre ele.

O segundo momento, denominado por Saviani (1999, p. 80) de problematização, constitui-se na identificação dos principais problemas postos pela prática social, ou seja, quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Essas questões direcionarão todo o trabalho a ser desenvolvido tanto pelo professor como pelos alunos. A problematização deve acontecer

levando em consideração as dimensões social, científica, cultural, histórica, política, ética, econômica, religiosa etc. dos conteúdos a serem trabalhados com o grupo.

Segue-se, pois, o terceiro momento, que se realiza mediante a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 1999, p. 81). Nesse processo de instrumentalização, conforme denominado pelo autor, professor e alunos efetivam o processo dialético de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto nas dimensões científica, social e histórica. Ainda consoante o autor, este momento trata-se da apropriação pelos professores das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 1999, p. 81).

É chegado o momento em que o professor é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. De acordo com Saviani (1999, p. 81), trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Este quarto momento, ponto culminante do processo educativo, constitui-se na elaboração mental do novo conceito do conteúdo, um novo pensamento. Esse se concretiza na prática social, que consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido, se manifesta por meio de uma postura prática, por novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o professor levará os conhecimentos adquiridos para a sua prática pedagógica.

Neste movimento dialético, o autor destaca que:

[...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SAVIANI, 1999, p. 82).

Compreendemos com o autor que a implementação desta metodologia de ensino significa nos colocarmos diante de uma nova forma de pensar a educação, uma prática social transformadora, em que professores e educandos se constituam em agentes sociais ativos. Portanto, ao utilizar esta diretriz pedagógica na elaboração e aplicação desta proposta de formação continuada de professores, estamos propondo um ensino significativo, crítico e transformador.

## 5.5 A proposta de intervenção

5.5.1 *Primeiro encontro* - Educação integral, educação em tempo integral e conhecimentos necessários para a educação integral dos estudantes.

| <b>DURAÇÃO:</b> 3 horas                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>                                                                      | <b>Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1. Sistematizar os conceitos: educação integral e educação em tempo integral.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura deleite: Livro “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KFZ1i40M6So&amp;t=11s">https://www.youtube.com/watch?v=KFZ1i40M6So&amp;t=11s</a>&gt;.</li> <li>✓ Levantar junto aos professores a concepção que possuem acerca dos conceitos: educação integral e educação em tempo integral.</li> <li>✓ Construir com o grupo de professores um quadro-síntese das ideias que estes possuem a respeito destes dois termos importantes para a construção de uma proposta de escola de tempo integral ou de jornada escolar ampliada. (Os professores receberão duas tiras de papel, em uma irão escrever o que compreendem sobre educação integral e, na outra, o que compreendem sobre educação em tempo integral).</li> <li>✓ Socializar as respostas, de modo que todos exponham suas ideias a respeito. (Neste momento, as tiras de papel serão fixadas no quadro-síntese).</li> <li>✓ A pesquisadora, com base na fundamentação teórica da pesquisa realizada, fará a exposição dos conceitos apresentados para os termos por autores como Guará (2006, 2009); Moll (2012); Gonçalves (2006); Cavaliere (2006, 2007, 2010, 2014); Coelho (2009, 2014); Carvalho (2006, 2007) - <i>Slides</i> organizados pela pesquisadora.</li> <li>✓ Assistir ao vídeo “O que é educação integral” produzido pelo Centro de Referências em educação integral. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=glRCZUfjnIc">https://www.youtube.com/watch?v=glRCZUfjnIc</a>&gt;.</li> </ul> |
| 2. Levantar os conhecimentos a serem trabalhados na perspectiva da educação integral. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verificar quais conhecimentos os professores consideram importantes na formação integral dos estudantes, e que devem ser trabalhados na escola de tempo integral ou de jornada ampliada (os professores receberão uma folha de papel para registrar estes conhecimentos).</li> <li>✓ Em seguida, a partir da socialização dos conhecimentos considerados pelos professores, iremos em conjunto construir a árvore do conhecimento da educação integral.</li> <li>✓ Assistir ao vídeo “Educação integral na prática: currículo na educação integral” produzido pelo Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=tNoRccz-smw">https://www.youtube.com/watch?v=tNoRccz-smw</a>&gt;.</li> <li>✓ A pesquisadora, com base na fundamentação teórica da pesquisa, fará a exposição das contribuições de diversos autores a respeito da temática para consolidação dos conhecimentos necessários para a educação integral dos estudantes. Neste momento, promoveremos uma reflexão em torno da proposta, objetivos e diretrizes do PME e PNME.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 3. Consolidar o encontro.                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os professores irão expor oralmente de forma breve: Antes eu pensava que educação integral era... Agora, penso que...</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4. Avaliar o encontro.                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entregar a ficha de avaliação para os professores avaliarem o encontro.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

5.5.2 *Segundo encontro* - O Projeto Político-Pedagógico da escola e a educação integral.

| <b>DURAÇÃO:</b> 3 horas                  |                                                                                                                                 |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>                         | <b>Metodologia</b>                                                                                                              |
| 1. Alinhar o Projeto Político-Pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura deleite: Livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”, de Elias José.</li> </ul> |

|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| da escola à proposta de educação integral dos estudantes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e discussão do texto: “O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania”, extraído do livro: GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 35-39.</li> <li>✓ Promover uma reflexão com o coletivo de professores sobre a importância da construção coletiva do projeto de escola de tempo integral a partir dos seguintes questionamentos, que serão respondidos em grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos?</li> <li>- De que forma podemos alinhar o Projeto Político-Pedagógico da escola com a proposta de educação integral?</li> </ul> </li> <li>✓ Exibição e discussão do vídeo: O Projeto Político-Pedagógico na educação integral. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AmWjWNjExN4">https://www.youtube.com/watch?v=AmWjWNjExN4</a>&gt;.</li> </ul> |
| 2. Consolidar o encontro.                                 | ✓ Os professores irão completar a frase a partir da temática tratada no encontro. Penso que o Projeto Político-Pedagógico da escola...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3. Avaliar o encontro.                                    | ✓ Entregar a ficha de avaliação para os professores avaliarem o encontro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

5.5.3 *Terceiro encontro* - Educação integral, educação em tempo integral, alfabetização e letramento.

| <b>DURAÇÃO:</b> 3 horas                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>                                                                                                              | <b>Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1. Analisar as contribuições da educação integral e educação em tempo integral para o processo de alfabetização e letramento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura deleite: Livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Pg8C92lot8g">https://www.youtube.com/watch?v=Pg8C92lot8g</a>&gt;.</li> <li>✓ Levantar com os professores a concepção que possuem acerca dos conceitos: alfabetização e letramento. Construir um quadro-síntese das ideias apresentadas pelo coletivo de professores.</li> <li>✓ Promover uma discussão e reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento com base em: Soares, Freire, Kleiman, Tfouni e Bakhtin. Slides organizados pela pesquisadora.</li> <li>✓ Exibição e discussão do vídeo: alfabetização e letramento. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8">https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8</a>&gt;.</li> <li>✓ Construir novos caminhos: promover uma reflexão em grupos a partir dos seguintes questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais limites e possibilidades a educação integral e educação em tempo integral podem oferecer para o processo de alfabetização e letramento?</li> <li>- Quais atividades você considera importante desenvolver na escola de tempo integral para auxiliar no processo de alfabetização e letramento?</li> </ul> </li> <li>✓ Socialização e discussão das respostas apresentadas para os questionamentos.</li> </ul> |
| 2. Consolidar o encontro.                                                                                                     | ✓ Os professores irão responder oralmente à questão: Que cidadão queremos formar na escola?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3. Avaliar o encontro.                                                                                                        | ✓ Entregar a ficha de avaliação para os professores avaliarem o encontro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

5.5.4 *Quarto encontro* - Práticas pedagógicas na escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Cumprе esclarecer que este encontro ficou agendado para depois da defesa da dissertação.

| <b>DURAÇÃO:</b> 3 horas                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>                                                                                  | <b>Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1. Construir com o grupo de professores o “Caderno de Boas Práticas na escola de tempo integral”. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura deleite: Livro: “Meninos de todas as cores”, de Luiza Ducla Soares. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CUSStdJtPkU">https://www.youtube.com/watch?v=CUSStdJtPkU</a>&gt;.</li> <li>✓ Realizar com os professores um levantamento de práticas pedagógicas que poderão contribuir com a educação integral dos estudantes.</li> <li>✓ Em grupos, os professores irão fazer o registro de práticas pedagógicas a partir das seguintes orientações: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa prática sugerida para a formação integral dos estudantes.</li> <li>- Exemplos de como esta boa prática poderá ser implementada na escola.</li> </ul> <p><b>Observação:</b> As boas práticas serão sugeridas a partir dos seguintes eixos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidando a alfabetização e ampliando o letramento.</li> <li>- Resolvendo situações-problema.</li> <li>- Desenvolvendo o conhecimento a partir do campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer.</li> <li>- Aprendendo por meio de jogos e recreação.</li> </ul> </li> <li>✓ Socialização das boas práticas levantadas pelo coletivo de professores. <b>Observação:</b> as boas práticas apresentadas pelos professores posteriormente serão organizadas pela pesquisadora e se constituirão em um “Caderno de Boas Práticas na Escola de Tempo Integral”. O caderno será compartilhado com todos os professores participantes do encontro.</li> <li>✓ Exibição e discussão do vídeo: Boas práticas do Programa Mais Educação, produzido pelo Ministério da Educação. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hqa_CYl7vAk">https://www.youtube.com/watch?v=Hqa_CYl7vAk</a>&gt;.</li> </ul> |

## 5.6 Colocando a proposta em prática

Feita a apresentação da proposta, nos dedicaremos neste tópico a relatar e analisar nossa experiência no desenvolvimento das atividades formativas com o grupo de professores da escola campo da pesquisa, enfocando os pontos essenciais de cada um dos encontros.

A proposta foi apresentada primeiramente para a direção e coordenação pedagógica da unidade escolar, que se dispuseram a auxiliar na organização dos encontros junto aos professores. Diante disso, nosso próximo passo foi a organização do tempo e espaço para colocarmos em prática. Neste momento, tivemos alguns contratempos, como a questão da disponibilidade dos professores em participar, sem que houvesse a dispensa das aulas. Em acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a direção da escola disponibilizou na semana de planejamento para o ano letivo de 2018 um dia para que pudéssemos realizar o primeiro encontro. Ainda assim, enfrentamos dificuldades em relação à disponibilidade dos professores para participar, uma vez que alguns não residem no município, vêm de cidades vizinhas para trabalhar, enquanto outros trabalham em mais de uma instituição de ensino,

participando do encontro, portanto, somente aqueles que cumprem sua jornada de trabalho no turno vespertino na escola campo, horário este que nos foi disponibilizado.

Outra dificuldade enfrentada na realização dos encontros foi o fato de a escola ter sido informada pelo Ministério da Educação que, conforme novos critérios estabelecidos para adesão ao PNME, ela não estava apta a receber o programa para o ano de 2018. Segundo Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017, estão habilitadas a aderir ao PNME “as escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3.0 nos anos finais” (BRASIL, 2017).

Diante disto, percebemos que diminuiu o interesse do grupo pelo desenvolvimento da proposta de formação. Apontaram que não havia mais necessidade, uma vez que não desenvolveriam o programa na unidade escolar. Ressaltamos que os encontros seriam um momento de reflexão sobre a experiência vivenciada pela escola e que, a partir desta reflexão, estariam também lançando um olhar sobre diversos aspectos que, mesmo sem o programa, continuam presentes no cotidiano da escola, na sala de aula, na prática pedagógica. Aspectos estes que foram destacados pelos participantes da pesquisa: processo de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento, dificuldades de aprendizagem dos estudantes, falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Destacamos também que trabalhar com uma proposta pedagógica voltada para a educação integral dos estudantes independe da adesão da escola a um programa de governo, e sim de uma opção da comunidade escolar. Com este propósito, realizamos os encontros com um grupo de nove professoras.

Quanto às alterações, foi necessário fazer alguns ajustes devido à falta de tempo disponível para as professoras participarem dos encontros. Realizamos um bloco de formação em três encontros, e o último será agendado posteriormente.

### **Primeiro encontro:**

No primeiro encontro a diretora e as coordenadoras pedagógicas estiveram me auxiliando na organização do espaço para a recepção das professoras. Tivemos o cuidado de organizá-lo para que todas se sentissem bem acolhidas e motivadas a participar do encontro. Iniciamos o encontro com a apresentação da pesquisadora e do estudo desenvolvido na escola, uma vez que nem todas as professoras participaram como sujeitos da pesquisa e, portanto, não tinham conhecimento. Realizamos também uma breve apresentação de cada uma das professoras, de modo que a pesquisadora também pudesse conhecer os participantes.

Dando continuidade, utilizamos a exibição de vídeo para fazermos a leitura deleite do livro *Quando a escola é de vidro*, de Rocha (1986)<sup>14</sup>. Relacionamos a história ao contexto educacional em que vivemos hoje, levando-os a refletir sobre as diferentes concepções pelas quais o processo de ensino-aprendizagem vem se configurando no cenário educacional brasileiro ao longo dos anos.

Após a leitura, iniciei a conversa afirmando que a escola se configura conforme as funções que lhe são atribuídas por uma dada sociedade, por um dado contexto político, social, econômico e cultural. Como exemplo disto, temos a proposta de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes. Em seguida, como ponto de partida para nosso estudo, questionei o grupo: quais acontecimentos sociais, econômicos e culturais emergentes da atualidade que levam ou levaram à configuração da escola de tempo integral?

As professoras apontaram questões como: os pais terem um local para deixar os filhos para que possam trabalhar tranquilos, oportunidade para os alunos de famílias de baixa renda participarem de atividades recreativas, esportivas e culturais e também de melhoria da aprendizagem. A questão levantada sobre a escola de tempo integral se tornar um local onde os pais deixam os filhos para trabalhar gerou uma discussão intensa entre as professoras. Aproveitamos este momento para ampliar nossa reflexão lançando novos questionamentos ao grupo: estariam os pais vendo a escola de tempo integral somente como um espaço que oferece tranquilidade para irem trabalhar?

As discussões nos possibilitaram refletir que vários acontecimentos alteraram de forma significativa várias instituições sociais, dentre elas a família e a escola. A família, no contexto contemporâneo, passou por reconfigurações, muitas delas advindas do ingresso da mulher no mercado de trabalho, outras do processo de urbanização e industrialização que trouxe novas práticas, hábitos e valores na vida familiar. Diante destes acontecimentos, a função social da escola também passou por alterações e, conseqüentemente, o papel dos professores. Dessa forma, evidencia-se que tanto a escola como a família se modificaram no contexto atual.

Estas mudanças ainda não bem compreendidas acabaram por criar alguns conflitos entre escola e família. Acreditamos que uma proposta de educação integral e escola de tempo integral requer o entrelaçamento da família e da escola e o compartilhamento da tarefa de educar. Na proposta de educação integral, a família constitui-se como um agente educativo,

---

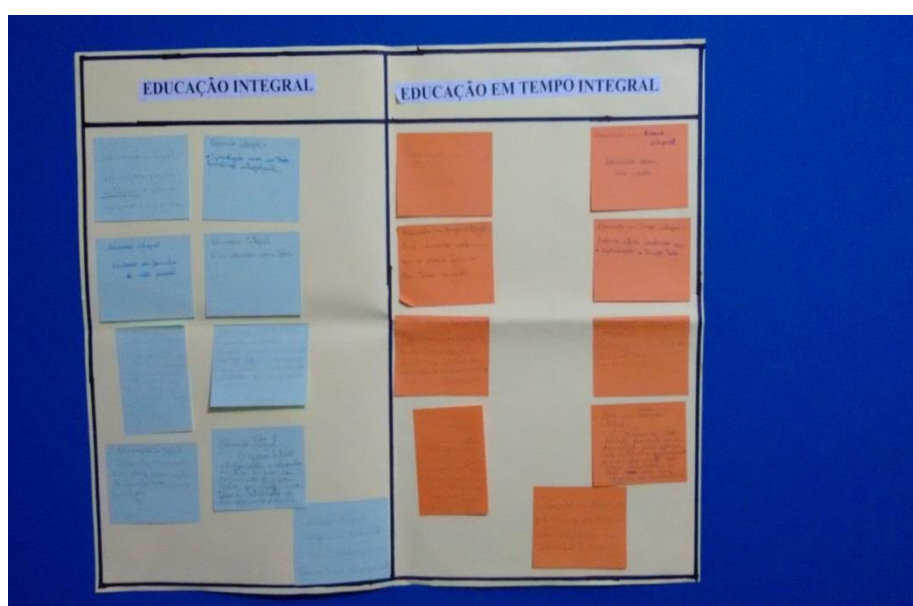
<sup>14</sup> Sinopse do livro: Faz parte dos três enredos que compõem o livro “Este admirável mundo louco, de Ruth Rocha”. Trata-se de uma escola onde os alunos vivem metidos dentro de vidros para se comportarem direito, se vê diante de uma verdadeira revolução com a chegada de um novo aluno, que, sem dinheiro para comprar seu vidro, se manifesta livremente dentro e fora da sala de aula. Disponível em: <http://www.ruthrocha.com.br/livro/este-admiravel-mundo-louco>. Acesso em: 14/07/2018.

pois favorece hábitos, costumes e valores que moldam a vida dos estudantes, tornando-se, portanto, necessário trazer a família para participar na escola. Isto reafirma a participação da família no processo de aprendizagem dos filhos.

Neste sentido, emergem alguns questionamentos: como trazer a família para dentro da escola de tempo integral? Por que a família não tem participado e acompanhado a educação de seus filhos? Nossa intenção não é dar respostas a essas questões, o que queremos, de fato, é instigar o grupo a refletir sobre este assunto tão presente nas escolas e, juntos, buscar alternativas para aproximar a família da escola e da aprendizagem dos seus filhos. De acordo com Saviani (1999, p. 57), é preciso detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

Acreditamos que a concepção que os professores possuem acerca dos conceitos educação integral e educação em tempo integral é de extrema importância para a construção da proposta de uma escola de tempo integral ou de jornada escolar ampliada de cinco horas. Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, optamos por organizar com as professoras um quadro-síntese das ideias que estas possuem a respeito de educação integral e educação em tempo integral. Segundo Saviani (1999), todos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. Neste momento, cada uma recebeu duas tiras de papel; em uma, as professoras escreveram o que compreendem sobre *educação integral* e, na outra, o que compreendem sobre *educação em tempo integral*. À medida que cada professora foi expondo para o grupo a ideia registrada, fomos organizando o quadro-síntese.

Figura 1: Quadro-síntese organizado pela pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisadora



Quadro 21 – Transcrição figura nº. 1 - Resposta apresentadas pelas professoras<sup>15</sup>

| EDUCAÇÃO INTEGRAL                                                                                                                                                        | EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Educação para integrar o aluno no meio em que vive.                                                                                                                   | 1. O dia todo.                                                                                                                                                                    |
| 2. Aprendizado como um todo. Envolvido integralmente.                                                                                                                    | 2. Educação dada pela escola.                                                                                                                                                     |
| 3. Educação da família, da vida pessoal.                                                                                                                                 | 3. É a educação escolar em que o aluno fica o dia todo na escola.                                                                                                                 |
| 4. É a educação como um todo.                                                                                                                                            | 4. O aluno está envolvido com o aprendizado o tempo todo.                                                                                                                         |
| 5. Quando os alunos estão se preparando para um meio social e cada vez mais esta se integrando a todas as coisas que os cercam.                                          | 5. Oferecer aos alunos um aprendizado tanto no desenvolvimento escolar como na socialização.                                                                                      |
| 6. É quando a escola se propõe passar um ensino total. Que ultrapasse o que seria as responsabilidades de um professor.                                                  | 6. É a escola trabalhando seus dois períodos com os alunos.                                                                                                                       |
| 7. Proposta da escola em uma educação de qualidade como um todo.                                                                                                         | 7. É uma educação que os alunos participam de tudo, mas com menos tempo de aprendizagem.                                                                                          |
| 8. É a possibilidade de desenvolver o educando em todas as áreas do conhecimento, de forma global - cognitiva e física - todas as habilidades de desenvolvimento humano. | 8. Refere-se ao período propício para desenvolver uma educação integral - oportunizando o desenvolvimento das várias habilidades as quais, em meio período não há possibilidades. |
| 9. Abrange uma totalidade de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.                                                                                      | 9. A educação tem tempo integral seria o dia todo para o aluno aperfeiçoar seus conhecimentos já existentes.                                                                      |

Fonte: Dados da pesquisadora

Em seguida, a pesquisadora, com base na fundamentação teórica da pesquisa realizada, expôs em *slides* os conceitos apresentados por diversos autores acerca destes dois termos e, posteriormente, assistimos ao vídeo *O que é educação integral*, produzido pelo Centro de Referências em Educação Integral. Feito isto, iniciamos as reflexões com a intenção de estabelecer uma relação entre o que pensamos e o que foi exposto através dos *slides* e do vídeo. A partir do quadro-síntese, podemos inferir que as professoras, apesar de terem uma ideia construída acerca dos termos, puderam compreender melhor, ampliando os conhecimentos que já possuem, e até desconstruindo e construindo novas concepções a respeito.

O relato das professoras Rita e Maria<sup>16</sup>, registrado pela pesquisadora em seu diário de campo, evidencia este fato:

Eu coloquei que a educação integral é o aprendizado como um todo. Já a educação em tempo integral seria este aluno o dia todo na escola. Pude compreender melhor o que vem a ser este “aprendizado como um todo”, ou seja, o desenvolvimento do

<sup>15</sup> Cumpre esclarecer que as transcrições foram feitas conforme escrita das professoras.

<sup>16</sup> É importante ressaltar que, neste momento, continuamos a utilizar nomes fictícios, assim como nos outros capítulos.

aluno nos aspectos cognitivo, social, emocional e cultural. Percebo que trabalho numa perspectiva voltada para a educação integral dos meus alunos.

Sempre que ouvia falar em educação integral vinha à ideia dos alunos o dia todo na escola para reforçar as dificuldades de aprendizagem. Então, educação integral e educação em tempo integral para mim era a mesma coisa. Foi muito bom, eu pude compreender melhor.

A segunda etapa deste encontro consistiu em verificar quais conhecimentos as professoras consideram importantes na formação integral dos estudantes e que devem ser trabalhados na escola de tempo integral ou de jornada ampliada. Neste momento, as professoras receberam uma folha de papel para que pudessem registrar e expor suas ideias. Na medida em que o grupo foi socializando os conhecimentos considerados por eles, fomos em conjunto construindo uma árvore do conhecimento da educação integral.

Figura 2: Árvore do conhecimento da educação integral confeccionada pelo grupo de professoras.



Fonte: Dados da pesquisadora

As professoras apontaram, na árvore, uma série de conhecimentos que julgam ser necessários trabalhar na escola de tempo integral ou jornada ampliada, que poderão contribuir para a educação integral dos estudantes, tais como: jogos, música, interação, socialização, teatro, dança, atividades esportivas, ética e cidadania e atividades de leitura, escrita e matemática.

Em seguida, assistimos ao vídeo *Educação integral na prática: currículo na educação integral*, produzido pelo Centro de Referências em Educação Integral. A pesquisadora, com base na fundamentação teórica da pesquisa, expôs as contribuições de diversos autores a

respeito da temática. Neste momento, promovemos uma reflexão em torno da proposta, objetivos e diretrizes do PME e PNME com o grupo.

Sem dúvida, este também foi um momento muito significativo do encontro. As professoras relataram que não tiveram oportunidade de dialogar e refletir sobre a temática da educação integral e sobre os programas desenvolvidos pela unidade escolar. Muitas expuseram que se sentiam muito alheias às atividades do PME e PNME, sabiam muito pouco a respeito, e o pouco que sabiam era o que ouviam quando se encontravam com os monitores que atuavam nos programas. Segundo Demo (2008, s/p), o professor é figura-chave na escola de tempo integral, qualquer proposta só pode ter efeito adequado e, sobretudo, ser bem aceita através das mãos do professor. Ao final, o aluno só pode aprender bem com um professor que aprende bem.

Neste sentido, compreendemos com o autor que qualquer que seja o projeto ou programa a ser implementado na escola precisa ser bem compreendido e aceito por todos, e para isso torna-se necessário o estabelecimento de diálogo, reflexão, estudo, pesquisa, principalmente entre os professores, uma vez que ações como estas enriquecem a prática docente com a apropriação de novos saberes.

Demo (2008) pondera que, antes de iniciar qualquer experiência de escola de tempo integral, é preciso prover formação adequada aos professores:

Nesta formação, os pontos altos deverão ser: instituir a regra de que somente dá aula quem é autor; sedimentar a habilidade de pesquisa e elaboração própria (individual e coletiva); cultivar autonomia teórica e prática, de tal sorte que todo professor possa oferecer projeto pedagógico pessoal de qualidade, sem ser ventríloquo de qualquer proposta alheia; aprimorar a habilidade de leitura, estudo, argumentação, para servir de exemplo aos alunos. (DEMO, 2008, s/p.).

Na concepção histórico-cultural, professores e alunos são compreendidos como resultados de suas interações sociais, por isso, como sujeitos ativos. Em qualquer modalidade que se opte por desenvolver o ensino, há que se pensar em um projeto educativo bem definido com a comunidade escolar, inclusive com os alunos, principal agente envolvido e sujeito instigador da organização de muitos projetos e programas a serem implementados nas escolas.

A partir desta reflexão, consolidamos nosso primeiro encontro propondo as professoras que completassem oralmente, de forma breve, a seguinte frase - *Antes eu pensava que educação integral era... Agora, penso que...* Finalizamos com a entrega de uma ficha avaliativa para que pudessem anotar suas impressões a respeito da proposta desenvolvida pela pesquisadora ao grupo.

O quadro a seguir, organizado a partir da ficha avaliativa, apresenta as impressões deixadas pelas professoras sobre o encontro:

Quadro 22 - Avaliação das professoras para o primeiro encontro

|                                                   | <b>Insatisfatório</b> | <b>Regular</b> | <b>Bom</b> | <b>Muito Bom</b> | <b>Ótimo</b> |
|---------------------------------------------------|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do encontro                              | -                     | -              | -          | 11%              | 89%          |
| Local do encontro                                 | -                     | -              | -          | -                | 100%         |
| Metodologia utilizada                             | -                     | -              | -          | 11%              | 89%          |
| Domínio dos conteúdos pelo professor              | -                     | -              | -          | -                | 100%         |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas    | -                     | -              | -          | 22%              | 78%          |
| Aplicabilidade do encontro em seu trabalho diário | -                     | -              | -          | 22%              | 78%          |

Fonte: Dados da pesquisadora

### **Segundo encontro:**

O segundo encontro foi realizado no dia de trabalho coletivo, previsto no calendário escolar para realização de planejamento com os professores. Tivemos a participação do mesmo grupo, uma vez que muitos dos professores trabalham no turno vespertino em outra unidade escolar, horário que nos foi destinado para a realização do encontro.

Assim como no primeiro encontro, organizamos, além do espaço, lanche e lembrancinhas para que se sentissem bem acolhidas. Iniciamos com a leitura deleite do livro *Uma escola assim, eu quero para mim*, de Elias José (2007)<sup>17</sup>. A partir da leitura, promovemos com o grupo uma reflexão a respeito de nossa prática pedagógica, reconhecendo que o aluno é um sujeito histórico social e traz consigo conhecimentos que precisam ser reconhecidos e aproveitados pelo professor em seu planejamento. A educação integral, em seus princípios políticos e filosóficos, concebe o homem como um “ser total”, defendendo uma educação que integre suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, física e moral (GUARÁ, 2006).

<sup>17</sup> Sinopse do livro: Na escola da cidade, há meninos e meninas de todas as origens. Rodrigo, que veio da roça, tem uma maneira de se expressar que difere da de seus colegas. Isso é motivo de chacota e de implicância por parte de sua professora e dos colegas. Rodrigo sofre, se cala e cogita voltar para a roça, onde é bom em suas habilidades. No entanto, entra em cena outra professora que age de modo diferente e ajuda Rodrigo a desabrochar como aluno, longe de medos ou inibições. Em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, Elias José aborda a recepção do outro, o preconceito, a aceitação da diversidade já na fase da infância e do aprendizado escolar. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/uma-escola-assim-eu-quero-pra-mim/artigo/b845b905-0cf9-450a-9402-5612e0148755>. Acesso em: 14/07/2018.

O objetivo deste encontro foi promover uma discussão em torno do Projeto Político-Pedagógico da escola e da proposta de educação integral dos estudantes. Para tanto, primeiramente propomos a divisão de dois grupos para a leitura do texto: *O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania, extraído do livro: GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 35-39.*

A partir da leitura do texto, fomos dando direcionamento à discussão com os seguintes questionamentos a serem respondidos e registrados em um cartaz pelos integrantes do grupo:

- ✓ Qual é a escola que temos?
- ✓ Qual é a escola que queremos?
- ✓ De que forma podemos alinhar o Projeto Político-Pedagógico da escola com a proposta de educação integral?

O primeiro questionamento representou um momento muito significativo do encontro, as professoras refletiram e apontaram algumas características que, segundo elas, descrevem um pouco da escola em que trabalham hoje: uma escola com salas de aula cheias, alunos com dificuldade de aprendizagem, sem apoio da família, pouco apoio financeiro, porém com reconhecimento da comunidade.

Durante a reflexão, percebemos que as professoras sentiram dificuldade de relatar *a escola que temos* e mais facilidade em descrever *a escola que queremos*. Houve contradições nas ideias, o que, a nosso ver, tornou a reflexão ainda mais significativa. Neste instante, a pesquisadora retomou o texto com o grupo fazendo a leitura do trecho em que Gadotti (2000, p. 35) ressalta sobre esta pluralidade de ideias, pensamentos, concepções dentro de uma mesma unidade escolar:

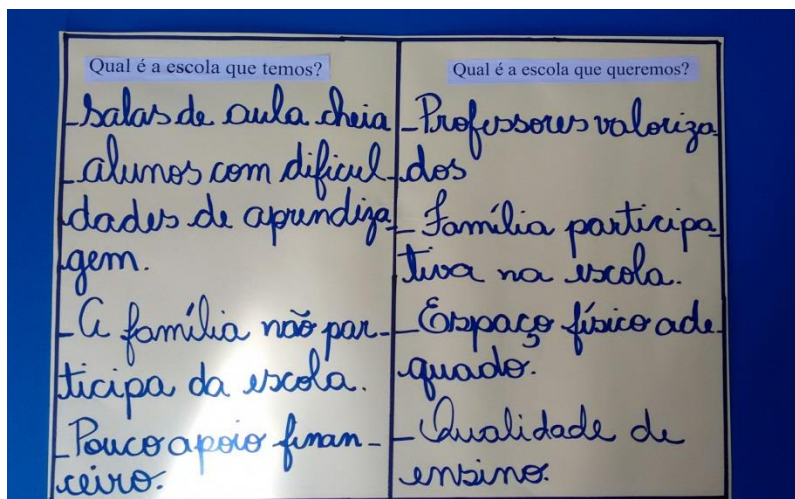
Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta este instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje, a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania em busca da nova identidade de cada escola, pautas de uma escola cada vez mais pluralista.

Para o autor, a escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições, por isso a importância e necessidade de assumir uma gestão escolar democrática. Ao adotar esta postura, estamos preparando os estudantes para o exercício da cidadania, uma vez que proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores, o que, conseqüentemente, recairá sobre o processo de ensino-aprendizagem (GADOTTI, 2000, p. 36).

Percebemos uma valorização da história da instituição por parte das professoras que possuem maior tempo de trabalho na unidade escolar, pois relataram que houve melhorias na estrutura física, bem como na qualidade do ensino ofertado, motivo de muito orgulho para elas, uma vez que isto só fora possível com a participação, colaboração e trabalho de todos. Relataram que a escola passou a ser valorizada e reconhecida pela comunidade, pois antes era comum os pais rejeitarem a matrícula dos seus filhos na instituição.

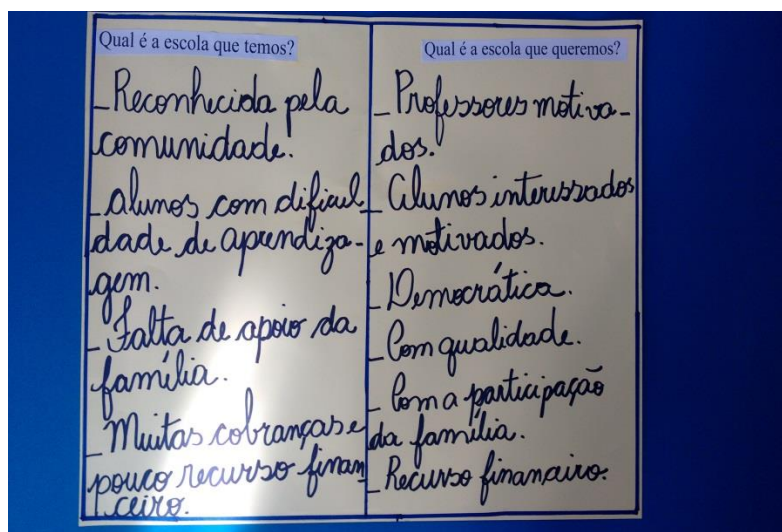
Para o segundo questionamento, as professoras descreveram a escola que queremos a partir dos seguintes apontamentos: uma escola democrática, com professores valorizados e motivados, pais participativos na vida escolar dos filhos, com espaço físico adequado, com recursos financeiros e um ensino de qualidade.

Figura 3: Cartaz confeccionado pelas professoras - grupo 1



Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 4: Cartaz confeccionado pelas professoras - grupo 2



Fonte: Dados da pesquisadora.

Para dar maior ênfase à discussão, questionamos: como iremos construir esta escola? Quem serão os responsáveis por esta construção? Vejamos algumas respostas apresentadas pelo grupo, a partir dos registros da pesquisadora em seu diário de campo:

*Sem apoio fica difícil. Existe um sistema muito fechado e burocrático que impede a escola de ser assim.* (Professora Rita)

*Eu vejo assim, temos que fazer nossa parte. Muitas mudanças tem que acontecer dentro da escola e não fora dela.* (Professora Cássia)

*Concordo com a professora Rita, tem muitas coisas que são difíceis de mudar, por exemplo, os pais participar da educação dos filhos, esta é uma questão que foge do nosso controle.* (Professora Tatiane)

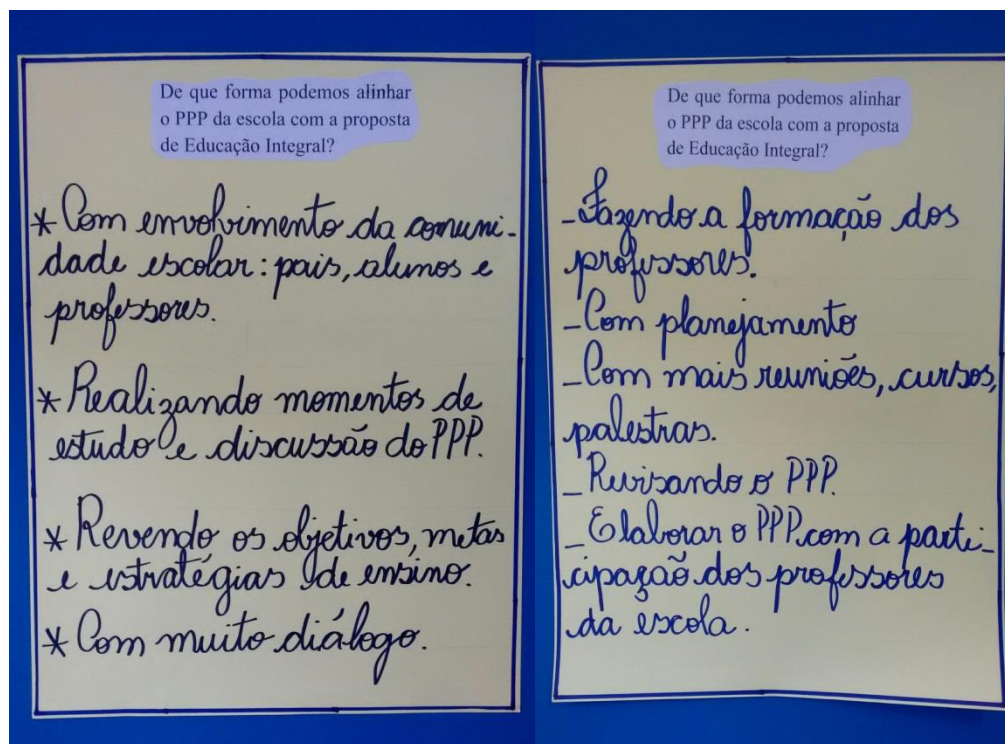
*Mas, podemos fazer a nossa parte, com certeza se cada um tomar consciência de que podemos mudar ficará mais fácil. É preciso ter diálogo e união.* (Professora Cleide)

Diante deste questionamento e das respostas apresentadas pelas professoras, buscamos reflexão nas palavras de Gadotti (2000, p. 37):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. [...] As promessas tornam visíveis e os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Dando continuidade ao encontro, adentramos no terceiro questionamento: De que forma podemos alinhar o Projeto Político-Pedagógico da escola com a proposta de educação integral? As professoras destacaram que é preciso realizar momentos de estudo, discussão e planejamento, envolver os professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, rever os objetivos, metas e estratégias de ensino, realizar a formação dos professores e revisar o PPP da escola.

Figura 5: Cartazes confeccionados pelas professoras: grupo 1 e grupo 2



Fonte: Dados da pesquisadora.

Cabe à comunidade escolar construir coletivamente o projeto de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes, mas para isto é preciso diálogo e participação dos professores, pais e alunos. Para Gadotti (2000, p. 39) não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola, existem muitos caminhos. Comungamos deste pensamento, uma vez que qualquer proposta se tornará fortalecida se construída na coletividade, em meio à diversidade de ideias, valores e opiniões. Planejar a partir da realidade, refletir sobre os limites e possibilidades de cada proposta é construir o caminho a seguir.

Como estratégia de consolidação do nosso encontro, exibimos o vídeo *O Projeto Político-Pedagógico na educação integral*, e propomos às professoras que oralmente completassem a frase: *penso que o Projeto Político-Pedagógico da escola...* Vejamos a fala das professoras a partir dos registros feitos pela pesquisadora no diário de campo:

*É a direção da escola.* (Professora Rita)

*É a proposta pedagógica da escola* (Professora Cleide)

*É muito importante para o bom funcionamento da escola.* (Professora Cássia)

*Deve ser elaborado por todos.* (Professora Joana)



*Deve ser de conhecimento de todos.* (Professora Tatiane)

Finalizamos com a entrega da ficha avaliativa para que todas pudessem expor suas impressões a respeito da proposta desenvolvida pela pesquisadora ao grupo.

O quadro a seguir apresenta as impressões deixadas pelas professoras sobre o encontro:

Quadro 23 - Avaliação das professoras para o segundo encontro

|                                                   | Insatisfatório | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo |
|---------------------------------------------------|----------------|---------|-----|-----------|-------|
| Conteúdo do encontro                              | -              | -       | 11% | 33%       | 56%   |
| Local do encontro                                 | -              | -       | -   | -         | 100%  |
| Metodologia utilizada                             | -              | -       | 11% | 33%       | 56%   |
| Domínio dos conteúdos pelo professor              | -              | -       | -   | 44%       | 56%   |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas    | -              | -       | 11% | 22%       | 67%   |
| Aplicabilidade do encontro em seu trabalho diário | -              | -       | 22% | 33%       | 45%   |

Fonte: Dados da pesquisadora

### Terceiro encontro:

O terceiro encontro, intitulado *Educação integral, educação em tempo integral, alfabetização e letramento*, aconteceu no mesmo local e horário em que realizamos os encontros anteriores.

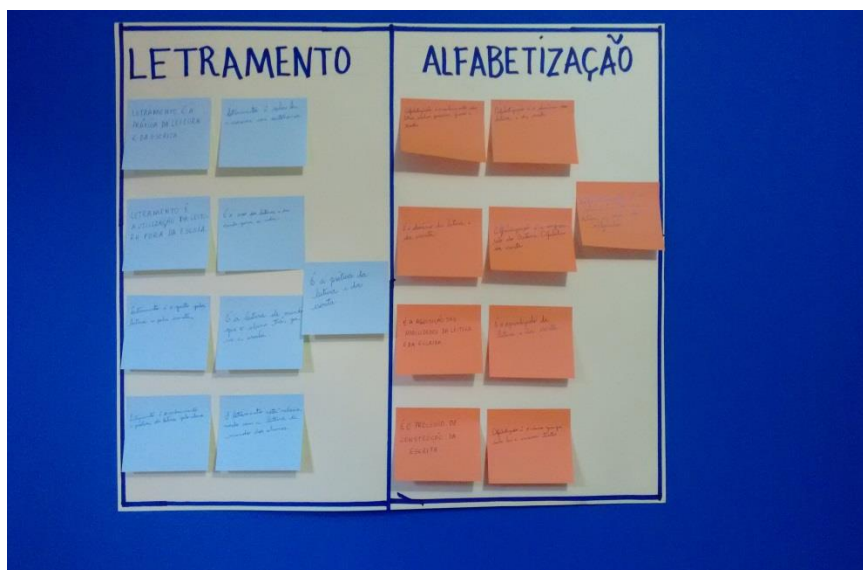
O terceiro encontro teve por objetivo refletir com as professoras acerca das possíveis contribuições da educação integral e educação em tempo integral para o processo de alfabetização e letramento. Para iniciar, fizemos a leitura deleite do livro *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (2013)<sup>18</sup>, a partir da exibição de vídeo. O livro retrata a história de como Joãozinho foi, aos poucos, reconhecendo as letras que a professora ensinava na escola, tornando-se apto a decifrar as mensagens no mundo, nos outdoors, nas placas de rua, nos jornais, ou seja, a descoberta da leitura. Os professores gostaram muito do livro e solicitaram que repassasse a eles o vídeo.

A partir da leitura do livro, iniciamos nosso diálogo com as professoras sobre a temática do encontro, levantando a concepção que possuem acerca dos conceitos:

<sup>18</sup> Sinopse do livro: Conta a história de como Joãozinho foi, aos poucos, reconhecendo no mundo (nos outdoors, nas placas de rua, nos jornais) as letras que a professora ensinava na escola. Em *O menino que aprendeu a ver* a gente vive, junto com o personagem, o milagre — a verdadeira visão — da descoberta das palavras, que não são, como pensava o Joãozinho, meros desenhos sem sentido. Disponível em: <http://www.ruthrocha.com.br/livro/o-menino-que-aprendeu-a-ver>. Acesso em: 14/07/2018.

alfabetização e letramento. Para tanto, optamos por organizar um quadro-síntese das ideias que estas possuem a respeito dos dois termos. Neste momento, cada uma recebeu duas tiras de papel; em uma, as professoras escreveram o que compreendem sobre *alfabetização* e, na outra, o que compreendem sobre *letramento*. À medida que cada professora foi expondo para o grupo a ideia registrada, fomos organizando o quadro-síntese.

Figura 6: Quadro-síntese organizado pela pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 24 - Transcrição figura nº 6 - Respostas apresentadas pelas professoras

| LETRAMENTO                                                          | ALFABETIZAÇÃO                                                       |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1. É a prática da leitura e da escrita.                             | 1. É o conhecimento das letras, sílabas, palavras, frases e textos. |
| 2. É saber ler e escrever com autonomia.                            | 2. É o domínio da leitura e da escrita.                             |
| 3. É a utilização da leitura fora da escola.                        | 3. É o domínio da leitura e da escrita.                             |
| 4. É o uso da leitura e da escrita para a vida.                     | 4. É a compreensão do sistema alfabético da escrita.                |
| 5. É o gosto pela leitura e pela escrita.                           | 5. É o conhecimento das letras, ou seja, do alfabeto.               |
| 6. É a leitura de mundo que o aluno trás para a escola.             | 6. É a aquisição das habilidades da leitura e da escrita.           |
| 7. É a prática da leitura e da escrita.                             | 7. É o aprendizado da leitura e da escrita.                         |
| 8. É o conhecimento e prática da leitura pelo aluno.                | 8. É o processo de construção da escrita.                           |
| 9. O letramento está relacionado com a leitura de mundo dos alunos. | 9. Alfabetizado é o aluno que já sabe ler e escrever.               |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Dando continuidade ao encontro, a pesquisadora, com base na fundamentação teórica da pesquisa realizada, expôs em *slides* os conceitos apresentados por diversos autores, como Soares, Kleiman, Tfouni, Freire e Bakhtin acerca destes dois termos e, posteriormente, assistimos ao vídeo: *alfabetização e letramento*. Feito isto, iniciamos as reflexões com a intenção de estabelecer uma relação entre o que pensamos e o que foi exposto através dos *slides* e do vídeo. Apontamos a necessidade de confrontar os referenciais teóricos com nossa concepção e prática pedagógica, afinal, necessitamos constantemente de estratégias e instrumentos pedagógicos que redimensionem o trabalho escolar.

Percebemos pelo quadro-síntese que há uma relação de conflito entre a concepção que as professoras possuem sobre o processo de alfabetização e letramento. Compreendemos com Castanheira (2009) que este conflito se estabelece tanto no campo teórico como prático, gerando entre os professores uma indecisão entre uma prática tradicional ou inovadora, entre um método ou outro. Diante disto, acreditamos na importância de refletirmos sobre as concepções de alfabetização e letramento aprendidas pelo professor e a prática pedagógica desenvolvida por ele em sala de aula. Castanheira (2009, p. 17) destaca que são muitas as posturas que revelam este conflito entre os conceitos de alfabetização e letramento:

Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita. Em outros casos, observa-se o contrário: professores privilegiam a interação com textos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização, o que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever.

Soares (2000) destaca a possibilidade de aliar as especificidades destes dois processos. Para isto, o professor precisa construir diariamente práticas pedagógicas que promovam uma estreita relação entre o mundo abstrato da leitura e o mundo real dos estudantes. Para a autora, uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos (JORNAL DO BRASIL, 26/11/2000).

Estes dois processos tão importantes e tão almejados no cenário educacional requerem que o professor “conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade” (CASTANHEIRA, 2009, p. 15). É preciso que tenha um entendimento claro das relações conceituais, semelhanças e distinções entre estes termos.

Concordamos com Soares (2000) ao afirmar que os cursos de formação têm muito a contribuir para que os professores compreendam estes processos, pois devem “centrar na

formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de textos” (JORNAL DO BRASIL, 26/11/2000).

Demo (2016, s/p) contribui para esta reflexão ressaltando que:

Queremos que o professor não fique só olhando para o estudante, ele tem que olhar para si também. Enquanto o estudante lê, o professor lê também, saindo da função de capataz para ser educador. [...] uma escola diferente só se faz com um professor diferente.

Kleiman (2008, p. 512) também pontua que é preciso que tenham um entendimento claro das relações conceituais, semelhanças e distinções entre estes termos, visto que os professores, em função dos saberes teóricos adquiridos e de sua familiaridade com as práticas de letramento, determinarão os limites e possibilidades que subsidiarão sua prática pedagógica. Compreendemos ainda com a autora que os professores destituídos deste entendimento podem significar um grande problema para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que uma prática ineficaz pode diminuir as possibilidades de aprendizado de seus alunos.

Partindo para a construção de novos caminhos para a alfabetização e letramento dentro de uma proposta de escola de tempo integral ou de jornada ampliada, iniciamos o terceiro momento do encontro que se constituiu da seguinte forma: novamente em dois grupos propomos que respondessem aos seguintes questionamentos:

- ✓ Quais limites e possibilidades a educação integral e educação em tempo integral podem oferecer para o processo de alfabetização e letramento?

Figura 7: Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 1

QUAIS LIMITES E POSSIBILIDADES A EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PODE OFERECER PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

| LIMITES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | POSSIBILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos desinteressados e faltosos.</li> <li>- Inexperiência e falta de compromisso dos monitores.</li> <li>- Falta de compromisso dos pais.</li> <li>- Atividades sem sentido para os alunos.</li> <li>- Espaço físico inadequado.</li> <li>- Pouco material pedagógico (jogos).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar os alunos para o mundo da leitura e da escrita, pois em casa não tem acesso.</li> <li>- Maior tempo para reforçar a aprendizagem dos alunos.</li> <li>- Atendimento a um grupo menor de alunos facilita o trabalho do professor.</li> <li>- Desenvolvimento de atividades lúdicas e interessantes.</li> </ul> |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 25 - Transcrição da figura 7: Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 1

| LIMITES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | POSSIBILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alunos desinteressados e faltosos.</li> <li>✓ Inexperiência e falta de compromisso dos monitores.</li> <li>✓ Falta de compromisso dos pais.</li> <li>✓ Atividades sem sentido para os alunos.</li> <li>✓ Espaço físico inadequado.</li> <li>✓ Pouco material pedagógico (jogos).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trazer os alunos para o mundo da leitura e da escrita, pois em casa não tem acesso.</li> <li>✓ Maior tempo para reforçar a aprendizagem dos alunos.</li> <li>✓ Atendimento a um grupo menor de alunos facilita o trabalho do professor.</li> <li>✓ Desenvolvimento de atividades lúdicas e interessantes.</li> </ul> |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 8: Reposta apresentada pelos professores para a questão - grupo 2

QUAIS LIMITES E POSSIBILIDADES A EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PODE OFERECER PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

| LIMITES                                                                                                                                                                                                                     | POSSIBILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Infrequência dos alunos</p> <p>Falta de compromisso dos pais</p> <p>Falta de espaço físico adequado para os alunos ficarem o dia todo na escola.</p> <p>Falta de material pedagógico como jogos e livros literários.</p> | <p>O acesso a leitura e a escrita que os alunos não possuem em casa.</p> <p>Reforçar a aprendizagem, pois em casa a família não ajuda.</p> <p>Atendimento as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita.</p> <p>Atividades diferenciadas da sala de aula.</p> |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 26 - Transcrição da figura 8 - Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 2

| LIMITES                                                                                                                                                                                                                                                                                | POSSIBILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infrequência dos alunos.</li> <li>✓ Falta de compromisso dos pais.</li> <li>✓ Falta de espaço físico adequado para os alunos ficarem o dia todo na escola.</li> <li>✓ Falta de material pedagógico como jogos e livros literários.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O acesso à leitura e a escrita que os alunos não possuem em casa.</li> <li>✓ Reforçar a aprendizagem, pois em casa a família não ajuda.</li> <li>✓ Atendimento as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita.</li> <li>✓ Atividades diferenciadas da sala de aula.</li> </ul> |

Fonte: Dados da pesquisadora.

- ✓ Quais atividades você considera importante desenvolver na escola de tempo integral para auxiliar no processo de alfabetização e letramento?

Figura 9: Resposta apresentada pelas professoras para a questão - grupo 1

**QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?**

- Leitura de diversos gêneros literários
- Leitura e interpretação de textos
- Produção de texto coletivo
- Oficina de jogos
- Atividades diversificadas
- Caderno de produção de textos

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 27 - Transcrição figura 9 - resposta apresentada pelas professoras - grupo 1

**QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?**

- ✓ Leitura de diversos gêneros literários.
- ✓ Leitura e interpretação de textos.
- ✓ Produção de texto coletivo.
- ✓ Oficina de jogos.
- ✓ Atividades diversificadas.
- ✓ Caderno de produção de textos.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 10: Resposta apresentada pelas professoras - grupo 2

**QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?**

- 1- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
- 2- RODA DE LEITURA
- 3- SEQUÊNCIA DIDÁTICA TRABALHANDO OS GÊNEROS LITERÁRIOS
- 4- SARAU DE POEMAS
- 5- JOGOS PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO
- 6- VISITAS A BIBLIOTECA
- 7- ORGANIZAÇÃO DE CANTINHOS DE LEITURA.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 28 - Transcrição figura 10 - resposta apresentada pelas professoras - grupo 2

| <b>QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?</b>                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contação de histórias.</li> <li>✓ Roda de leitura.</li> <li>✓ Sequencia didática trabalhando os gêneros literários.</li> <li>✓ Sarau de poemas.</li> <li>✓ Jogos pedagógicos de alfabetização.</li> <li>✓ Visitas à biblioteca.</li> <li>✓ Organização de cantinhos de leitura.</li> </ul> |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Refletindo acerca das respostas apresentadas para a primeira questão, observamos que as professoras consideram que a escola de tempo integral oferece muitas possibilidades para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Podemos inferir que parecem ver a escola de tempo integral como uma forma de compensar/inserir os estudantes no mundo da leitura e da escrita, uma vez que fora dela não dispõem deste acesso. Neste sentido, torna-se necessária uma compreensão sociocultural da leitura e escrita, para não considerá-las como práticas apenas escolares.

Outra questão de grande pertinência é a relação que as professoras parecem estabelecer entre escola de tempo integral e reforço da aprendizagem. É preciso ampliar o leque de possibilidades que a escola de tempo integral pode oferecer. Este foi o nosso ponto de reflexão com as professoras neste momento.

Quanto aos limites, consideraram questões que merecem uma reflexão: O que podemos fazer para superar estes limites? Quais os fatores que podem levar os alunos ao desinteresse e à baixa frequência? Lançada esta reflexão com as professoras, passamos então a pensar em estratégias para melhorar a frequência dos alunos, bem como uma maior participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a segunda questão, entendemos que o insucesso em alfabetização e letramento muitas vezes está relacionado às práticas pedagógicas desenvolvidas neste tempo de ampliação da jornada escolar. É fundamental que o professor intencionalmente promova práticas significativas de leitura e escrita, levando os alunos a interagir com diversos recursos textuais, uma vez que a leitura, sem dúvida, é uma ferramenta de extrema importância para a formação integral dos estudantes, nos aspectos social, cognitivo e cultural.

É preciso que os estudantes interajam com o mundo da leitura e da escrita, compreendendo as funções da língua a partir de situações do mundo letrado, onde possam

explorar diferentes linguagens: artística, lúdica, emocional, se apropriando assim do código linguístico de forma significativa. Neste sentido, Freire (1989, p. 1-2) acrescenta:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por tal leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ao refletir sobre esta questão, chamamos a atenção para a responsabilidade da escola na promoção de boas práticas de alfabetização e letramento, como alternativa para uma nova concepção de ensino e aprendizagem junto às professoras, pois, como destaca Soares (2004, p. 52), a preocupação não é somente “[...] que todos, crianças e adultos, aprendam a ler e escrever [...]”, mas “[...] que todos, crianças e adultos, aprendam a fazer uso adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem essas atividades”. É preciso que a escola construa uma proposta pedagógica em que todos tenham clara a ideia de qual cidadão queremos formar na escola. A partir dessa reflexão, finalizamos o terceiro encontro e entregamos a ficha de avaliação do encontro para que o grupo deixasse suas impressões, percepções e opiniões, de modo que pudéssemos aperfeiçoar esta proposta de formação.

Quadro 29 - Avaliação das professoras para o terceiro encontro

|                                                   | <b>Insatisfatório</b> | <b>Regular</b> | <b>Bom</b> | <b>Muito Bom</b> | <b>Ótimo</b> |
|---------------------------------------------------|-----------------------|----------------|------------|------------------|--------------|
| Conteúdo do encontro                              | -                     | -              | -          | 56%              | 44%          |
| Local do encontro                                 | -                     | -              | -          | -                | 100%         |
| Metodologia utilizada                             | -                     | -              | -          | 44%              | 56%          |
| Domínio dos conteúdos pelo professor              | -                     | -              | -          | 33%              | 67%          |
| Satisfação de suas necessidades e expectativas    | -                     | -              | -          | 56%              | 44%          |
| Aplicabilidade do encontro em seu trabalho diário | -                     | -              | -          | 22%              | 78%          |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Após concluirmos o desenvolvimento dos encontros, nos dedicamos a realizar uma avaliação das ações executadas. Os depoimentos deixados pelas professoras na ficha de avaliação dos encontros confirmam a necessidade e importância da formação dos professores para a garantia do alcance dos objetivos propostos com a escola de tempo integral ou de jornada ampliada. Vejamos alguns depoimentos registrados na ficha de avaliação:

*O curso foi ministrado de forma clara e coesa, levando os participantes a esclarecer as suas dúvidas, agregando novos conhecimentos à bagagem de cada um.* (Professora Rita)



*Foi muito proveitoso, tiramos as dúvidas e conhecemos mais sobre educação integral e educação em tempo integral.* (Professora Júlia)

*Gostei bastante, esclareceu muitas dúvidas a respeito da educação integral e conclui que seja através da escola de tempo integral ou não, já trabalho na perspectiva da educação integral dos meus alunos, agora é só aprimorá-la.* (Professora Cleide)

*O conteúdo do encontro foi bastante significativo para mim, pois veio de encontro ao preenchimento de algumas lacunas em relação à formação integral dos alunos.* (Professora Joana)

Os relatos demonstram que a proposta de escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes ainda se apresenta frágil e insuficiente no que tange à formação docente, pelo fato de que as professoras manifestam dúvidas e inseguranças. Fato este que evidencia a importância de estudos e pesquisas acerca da temática, além da inclusão da temática nos programas de formação continuada dos professores.

Em nossas observações, percebemos que as professoras se interessaram muito pela discussão sobre os principais problemas postos pela prática social, houve ótima participação propiciando troca de experiências e informações. Conseguiram desenvolver as atividades propostas e, à medida que cada uma delas era discutida e compreendida, percebiam-se as ligações entre elas. Consideramos que foi muito positiva a relação estabelecida com a prática social inicial, pois esta serviu de subsídio para a aquisição de novos conhecimentos, bem como para a possibilidade de uma nova prática social.

Acreditamos que a formação realizada com as professoras alcançou as discussões propostas na dissertação. O que nos leva a reiterar as palavras de Pires (1997, p. 92) quando afirma:

A intenção deste processo de reflexão é contribuir para que cada um perceba o princípio da contraditoriedade da realidade histórica de suas relações profissionais nesta sociedade: a alienação dos homens. E, que isto aconteça não apenas para constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação. O maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la.

Sendo assim, esperamos que utilizem os conhecimentos construídos nesta formação como aporte para sua prática pedagógica e para a construção de novas propostas de educação integral e escola de tempo integral.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se encerra retomando algumas questões que julgamos necessárias para uma melhor compreensão das considerações que aqui serão apresentadas: a problemática de investigação, os questionamentos levantados e as hipóteses norteadoras de nossa pesquisa.

Ao iniciar este trabalho, direcionamos nosso olhar apresentando como problemática de investigação a seguinte questão: de que forma a proposta de educação integral vem se materializando nas unidades escolares e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica?

Esta problemática de investigação nos instigou a alguns questionamentos: qual o conceito de educação integral que se materializa no interior destas escolas? Como a escola tem construído sua proposta pedagógica ante a ampliação da jornada escolar? Qual a relação da proposta do programa com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a proposta de educação integral dos estudantes e a estrutura pedagógica e currículo? As unidades escolares têm conseguido romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares propostas pelo programa?

Para nortear nossa pesquisa, levantamos as seguintes hipóteses:

- A mudança sobre a estrutura organizacional da escola e a resignificação da prática pedagógica dos professores constituem o maior desafio posto à escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.
- O conhecimento dos pressupostos da educação integral por parte dos professores e sua efetiva participação na construção da proposta pedagógica constituem-se fatores de extrema importância para a organização do tempo, espaço, currículo e prática educativa na escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes.

Feita esta retomada, adentramos para nossas considerações finais ressaltando que, diante da diversidade e complexidade que envolve a temática deste estudo, não é nossa pretensão ter encontrado todas as respostas ao longo deste percurso investigativo. As questões suscitadas ao longo desta pesquisa não se esgotam nessas exposições finais, mas abrem caminhos para que outras leituras e pesquisas possam surgir, corroborando para a ampliação do debate e da reflexão, em torno da constituição de uma proposta de educação integral e escola de tempo integral.

Com base em nosso percurso investigativo, foi possível apreender que a ampliação da jornada escolar já é uma realidade na escola Espaço do Aprender, a partir da experiência no desenvolvimento do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação. Com base em nossa

pesquisa realizada nesta instituição escolar, apontamos alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada: ampliação de oportunidades significativas, envolvimento de toda a comunidade escolar nos projetos de governo, bem como na elaboração de sua proposta pedagógica, ampliação da participação da família, articulação das atividades do PME e PNME e as demais atividades da escola, compreensão da proposta de educação integral e sua integração com o currículo e proposta pedagógica.

Os participantes desta pesquisa relatam em suas falas alguns entraves presentes no desenvolvimento do PME e PNME, sendo em maior destaque: o aspecto físico do ambiente escolar, a falta de compromisso das famílias com a proposta e o desinteresse e indisciplina dos alunos. Neste sentido, compreendemos e ponderamos que o espaço, por si só, não traz todas as soluções, pois nossa pesquisa revela que os desafios são para além do espaço escolar, apresentando o desafio da prática no cotidiano pedagógico, materializado nas atividades desenvolvidas no interior da escola.

Em relação à falta de compromisso da família, levantada de forma bem expressiva pelas participantes da pesquisa, nos deparamos com uma questão que demanda um novo estudo, por exemplo, o que pensam os pais dessa comunidade sobre as propostas de ampliação da jornada escolar que vem sendo desenvolvida pela Escola Espaço do Aprender? Quais os benefícios desta ampliação da jornada escolar para o desempenho escolar dos seus filhos? No entanto, precisamos nos focar no que identificamos nessa pesquisa e refletir sobre todas as informações levantadas.

Pensar em uma proposta de ampliação da jornada escolar requer levar em consideração o protagonista, que são os alunos, eles têm muito a dizer e contribuir para a efetivação de uma escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes. Ouvindo os alunos participantes de nossa pesquisa, não restam dúvidas de que estes compreendem sua participação no PME e PNME como uma forma de melhorar seu desempenho escolar e, embora afirmem que gostam das atividades do PNME, parecem demonstrar que desejam uma mudança na metodologia de trabalho das mediadoras de aprendizagem. Há fortes indicadores nas falas destes alunos que demonstraram maior desejo/interesse pelas atividades do PME.

Uma questão bastante pertinente observada na escola refere-se à forma como os estudantes participantes do PNME são vistos pelos professores e como estes se veem neste contexto de ampliação da jornada escolar: o grupo de alunos participantes do programa é visto pela comunidade escolar como uma parcela dos estudantes que não está conseguindo alcançar os resultados esperados, sendo colocados em evidência dentro da unidade escolar. É visível a

preocupação destes estudantes quanto à melhoria do seu desempenho escolar: *eu tinha mais dificuldade, me ajuda a aprender, a gente aprende mais, não tá me ajudando muito, ajuda eu melhorar nas tarefas, não estou aprendendo nada*. Estes dados nos levam para uma reflexão acerca dos sentidos e significados que vêm sendo construídos em torno do processo de ampliação da jornada escolar. Acreditamos que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola não pode ser vista apenas como uma estratégia de solução para os problemas sociais, econômicos e educacionais presentes na sociedade atual.

Neste sentido, destacamos que a ampliação da jornada escolar por si só jamais poderá ser considerada uma proposta voltada para a educação integral dos estudantes. Uma educação com perspectivas para a educação integral não se faz apenas com este objetivo. Uma educação integral requer pensar na formação dos estudantes que integre as múltiplas dimensões da formação humana: intelectual, afetiva, física e moral. Pensar em uma proposta pedagógica voltada para a educação integral dos estudantes, inevitavelmente leva a pensar em todos os componentes do currículo e na prática pedagógica.

Por meio dos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa, constatamos que existe uma desarticulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores do turno regular com as duas professoras que atuam nas atividades do PNME. Desta forma, em certos aspectos, o PNME era visto como um sistema paralelo ao das turmas do tempo parcial da escola, tendo ainda como principal missão complementar ações deste ensino, auxiliando os alunos a melhorar seu desempenho nos estudos. Tais afirmações foram constatadas em várias respostas apresentadas no questionário ao afirmarem que o desenvolvimento do PNME levaria a escola a *avançar no aprendizado dos alunos, avançar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, veio ao encontro às reais necessidades de alfabetização*. Um dos desafios postos à escola Espaço do Aprender consiste em criar uma unidade entre a “Escola” e o “Programa”, com seus profissionais, e entre os trabalhos ali desenvolvidos. Para tanto, precisará abrir espaço para encontros, trocas e diálogos entre os professores e mediadores de aprendizagem.

Em certo momento da pesquisa, foi possível constatar que não havia momentos destinados para que professores e mediadoras de aprendizagem pudessem planejar estudar, capacitar-se, organizar uma proposta de trabalho. É relevante destacar que esse é um indicativo de que a escola precisa avançar nesse aspecto, pois tal prática possibilitaria o exercício de um currículo integrado. Observamos também que a escola Espaço do Aprender tem como desafio a elaboração de uma proposta pedagógica única, na qual haja uma clareza nos objetivos, conteúdos e proposta pedagógica da prática educativa desenvolvida na

instituição, fortalecendo a comunidade escolar para o enfrentamento das dificuldades. Para que isto aconteça, é preciso que as concepções sobre educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar, reforço escolar, coexistentes no interior da escola, sejam bem compreendidas e transformadas em uma prática pedagógica reflexiva dos professores ante a função social da educação no contexto contemporâneo, para que novos paradigmas de aprendizagem sejam elaborados, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral.

Entendemos que o modo como os professores compreendem os pressupostos que fundamentam a educação integral e a escola de tempo integral pode fazer a diferença de todo encaminhamento metodológico em sala de aula. Para pensar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral, é imprescindível refletir sobre a atuação dos professores como agentes primordiais no processo formativo dos estudantes. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, na ressignificação de sua prática pedagógica, que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da escola. Neste sentido, a formação continuada dos professores sobre esta temática faz-se cada vez mais necessária.

Embora os sujeitos desta pesquisa reconheçam a importância da integração de uma proposta de educação integral dos estudantes ao Projeto Político-Pedagógico da escola, não observamos em nossa investigação práticas que confirmem esta integração. Destacamos que um estudo acerca dos pressupostos da educação integral pode levar à implementação de uma proposta pedagógica mais consistente em termos dos objetivos a serem alcançados.

Outro desafio posto à escola Espaço do Aprender diz respeito às práticas de alfabetização e letramento. É preciso ficar atento para não fazer da ampliação da jornada escolar um tempo pouco atraente com a repetição das mesmas atividades. Para tal, poderá utilizar todos os espaços da escola e estabelecer conexões entre as atividades de leitura, escrita e matemática com sua função social a partir do desenvolvimento de sequências didáticas e projetos pedagógicos que envolvam estas habilidades de modo lúdico e contextualizado. Esta pode ser uma ótima oportunidade de despertar o interesse dos estudantes pelas atividades desenvolvidas. Tais medidas requerem ver o aluno como sujeito ativo no contexto sociocultural em que está inserido.

Em análise dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da Escola Espaço do Aprender na Avaliação Nacional da Alfabetização e IDEB, constatamos que a escola apresentou melhores indicadores educacionais no período de 2013-2015, período este em que desenvolveu o PME. Apesar de a escola apresentar melhora nos indicadores educacionais nos

anos em que desenvolveu o PME, ainda não podemos substantiar uma análise de causalidade. Essa análise precisa ser parcimoniosa, uma vez que não podemos considerar para esta análise somente o critério do desenvolvimento do programa. Neste sentido, nos deparamos com uma questão que demanda um novo estudo, sobre o qual precisamos nos debruçar de forma mais aprofundada. Pensar em uma proposta pedagógica voltada para a educação integral dos estudantes abarca pensar também o processo avaliativo utilizado. Consideramos pertinente uma reflexão entre as concepções e significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. No geral, as políticas públicas educacionais trazem em sua proposta uma incansável busca pelos melhores resultados nos exames oficiais, como é o caso do PNME. Uma proposta pedagógica com perspectivas para a educação integral dos estudantes trabalha mediante uma concepção de avaliação que vai além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando o desempenho dos estudantes em sua integralidade.

Em relação à concepção de educação integral dos sujeitos participantes da pesquisa, os dados levantados apontam que em sua maioria parecem relacionar a educação integral com escola de tempo integral, sem considerar aspectos da formação integral dos estudantes. Materializar a escola de tempo integral com perspectivas para a educação integral dos estudantes demanda o entendimento por parte de todos sobre esta concepção de educação, assim como a constituição de um currículo que integre todas as dimensões do processo formativo.

Em análise aos documentos oficiais, foi possível constatar que a finalidade do PNME é “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, redução do abandono, da reprovação, da distorção idade-série, melhoria dos resultados de aprendizagem e ampliação de permanência dos alunos na escola”. De uma forma bem sutil refere-se ao desenvolvimento de atividades nos campos da arte, cultura, esporte e lazer, como estratégias para impulsionar a melhoria do desempenho educacional. Este fato nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da educação integral não estão sendo levadas em consideração, ou seja, o programa não propõe uma educação integral.

Já o PME, apesar de também apresentar a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar o rendimento escolar, bem como a evasão, reprovação e distorção idade/série, se aproxima mais dos pressupostos de uma educação integral, pois busca refletir sobre a escola e sobre os conhecimentos e experiências necessárias para a formação integral dos estudantes, uma vez que considera na Portaria Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007) “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento integral”.

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) estabelece em sua meta 6 que no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Deste modo, para a ampliação progressiva das escolas de tempo integral, estados e municípios terão certamente que repensar as propostas pedagógicas, o currículo, as atividades, a organização do binômio espaço/tempo, dos papéis dos alunos e professores, dentre outros. Neste sentido, esperamos que as contribuições aqui registradas sirvam de reflexão acerca da necessidade de construir o mais rapidamente possível a identidade da educação em tempo integral não só na Escola Espaço do Aprender, mas em todas as demais que se proponham a trabalhar com a proposta de educação integral, educação em tempo integral ou de turno ampliado.

Sobretudo, finalizamos essa dissertação entendendo que as contribuições trazidas acerca da educação integral e educação em tempo integral, bem como do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação para o ambiente pesquisado não atingem a plenitude de seus significados, mas abrem possibilidades de reflexão e de mudanças.



## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Vinicius Borges. **Educação Integral e a escola de tempo integral no Brasil**: uma análise do “Programa Mais Educação”. 129 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia – Goiás, 2013.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2007.

BOUDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. **Alfabetização**. Série Cadernos Pedagógicos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília: s/d.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão aprovada pelo CNE. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Orientações Pedagógicas Programa Novo Mais Educação** – versão I. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 23 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e

pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016 c.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: DF, 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**: Texto de referência para o debate nacional – Série Mais Educação - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.608**, 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: DF, 18 dez. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 25 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: DF, 25 jun. 2014 a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais – Ética. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 2016 b.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. Brasília: DF, 24 de abril 2007 a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Mais Educação** – Documento Orientador – Adesão – Versão I. Ministério da Educação. Brasília: DF, out. 2016 e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacaodocumento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: Caderno para professores e diretores de escolas – Série Mais educação, 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5**, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros ao desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação/FNDE. Brasília: DF, 25 out. 2016d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/9575resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017**. Destina recursos financeiros ao Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: DF, 22 de dez. 2017. Disponível em: <<http://www.impresanacional.gov.br/web/guest/consulta>>. Acesso em: 05 de mar. 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, Campinas: 2014.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1.015-1035, out. 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: **Cadernos CENPEC**, n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista da Ciência da Educação**, p. 71-78, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da Educação Integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempos e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/GOIÁS. **Resolução CEE/CP n. 5**, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: CEE/GO, 2011.

CRUZ NETO, Otavio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral, Escola Integral**. Postagem em 09 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico da ETI**. Postagem em 30 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

ELIAS JOSÉ. **Uma escola assim, eu quero pra mim**. FTD, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional** – Ivani Fazenda (organizadora) 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação, Série I, Escola Volume 11- Coletânea de textos de vários autores.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos** – O Programa Mais Educação. Iniciativa Banco Mundial e Fundação Itaú Social. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <[https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat\\_Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_COMPLETO\\_20151118.pdf](https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC/Nova Série [S.I], v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 27 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. \_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos CENPEC/Nova Série**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 03-22, jan./jun. 2016.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral**. Cadernos CENPEC/Nova Série. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 03-22, jan./jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC** n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. In: **Cadernos CENPEC** n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC** n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em: 19 maio 2017.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral em jornada diária ampliada**: universalidade e obrigatoriedade? Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia: Cortez, 1998.

LOMONACO, Letícia Araújo Moreira da Silva. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. Coord. editorial e texto Beatriz Penteado. São Paulo. CENPEC: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Vol I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 141f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 42, p. 69 – 90, Vitória, ES: 2015.

\_\_\_\_\_. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185>>. Acesso em: 13 jun. de 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa. São Carlos: Edufiscar, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.) - 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático- Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4): 569-76.

PAIM, Marilane Maria Wolf. A relação entre a alfabetização e letramento na educação integral: algumas questões conceituais. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13-20, 2009.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas Educacionais no Contexto do Estado Neoliberal: a descentralização de poder em questão. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 16-28, out. 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n. 1, 1997.

ROCHA, Rosane de Fátima Zaionz da. **Educação em tempo integral**: estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 317f. Dissertação Mestrado em educação – Universidade Tuiuti do Paraná- Curitiba, 2012.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. In: Admirável mundo louco. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

\_\_\_\_\_. **O menino que aprendeu a ver**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; GALIAN, Cláudia V. A. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014. v. 1, p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares S.; MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral**. Investigações plurais. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 2015. p. 13-42.



SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de educação: abrindo a discussão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul-set. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000300010&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000300010&script=sci_abstract&tlng=p)t. Acesso em: 9 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 5, 32 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.231-1.255, out. 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Reorientação Curricular 1º ao 9º ano**. Currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Letrar é mais que alfabetizar [26 de novembro de 2000]. Rio de Janeiro: **Jornal do Brasil**. Entrevista concedida a Eliane Bardanachvili. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Educação. In: **Eca, 25 anos Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil.** UNICEF, 2015.

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília: UNESCO, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 29 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: **Simpósio Espaços e Tempos escolares, 10º ENDIPE,** Rio de Janeiro, maio, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: SP: Martins Fontes, 1987.

WERLE, Flávia O. Côrrea. **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber livro, 2010.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice A - Questionário para Diretor, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Articuladora do PNME.**

Questões:

### **A – IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome completo (opcional): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
3. Formação profissional:
  - 3.1. Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_
  - 3.2. Pós-graduação: \_\_\_\_\_
  - 3.3. Data de início \_\_\_\_\_ Data de término \_\_\_\_\_
  - 3.4. Quanto tempo você trabalha na escola? \_\_\_\_\_

### **B – O DESENVOLVIMENTO DO PME E PNME NA UNIDADE ESCOLAR**

1. Em 2016, com o Programa Novo Mais Educação, as escolas tiveram que optar pela ampliação da jornada escolar com carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contra turno. Em sua opinião, quais os motivos que levou a escola optar pela carga horária de cinco horas semanais?
2. Quais as dificuldades enfrentadas pela escola quando trabalhava com o Programa Mais Educação (jornada de sete horas diárias ou 35 semanais com atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esporte e lazer)?
3. E no Programa Novo Mais Educação, quais as dificuldades enfrentadas?
4. Se a escola tiver oportunidade de optar novamente pela jornada de 7 horas diárias (com atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e atividades de esporte, lazer e cultura), qual seria sua opinião a respeito?
5. Com base em sua experiência nesta escola, como você avalia a proposta de escola em tempo integral?
6. Em sua opinião, a ampliação da jornada escolar tem contribuído para a melhoria da evasão, do desempenho escolar e formação integral dos estudantes? Por quê?

### **C – CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

1. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Se sim, como a escola relaciona a proposta do Programa Novo Mais Educação à proposta pedagógica da escola?
2. A proposta do Programa Mais Educação coloca à escola a função de uma formação integral dos estudantes. Qual sua concepção sobre Educação Integral?
3. Como a escola relaciona a proposta de uma educação integral que trás o Programa Mais Educação à proposta pedagógica da escola?

**D - PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PME E PNME**

1. Em sua opinião: o que dificulta e o que facilita o processo de alfabetização e letramento nas atividades do Programa Novo Mais Educação?
2. Com o desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação, você considera que a escola tem possibilitado maiores oportunidades de leitura e de escrita aos alunos?
3. Descreva como a escola trabalha a alfabetização e o letramento nas atividades do PNME?
4. O Programa Mais Educação desenvolvido pela escola nos anos anteriores trazia em sua proposta atividades voltadas para outras áreas do conhecimento (Educação Física, Arte, Música, Ciências...), já o Programa Novo Mais Educação, desenvolvido atualmente pela escola, focaliza nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em sua opinião, as demais áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento?

## Apêndice B - Questionário para professores (mediadores de aprendizagem do PNME)

Questões:

### A – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo (opcional): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
3. Formação profissional:
  - 3.1. Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_
  - 3.2. Pós-graduação: \_\_\_\_\_
  - 3.3. Data de início \_\_\_\_\_ Data de término \_\_\_\_\_
4. Quanto tempo você atua no Programa Novo Mais Educação? \_\_\_\_\_
5. Você já trabalhou com o Programa Mais Educação? \_\_\_\_\_
  - 5.1. Se sim, por quanto tempo. \_\_\_\_\_
  - 5.2. Qual atividade você ministrava no PME? \_\_\_\_\_

### B - O DESENVOLVIMENTO DO PNME NA UNIDADE ESCOLAR

1. Qual atividade você ministra no Programa Novo Mais Educação? Detalhe um pouco sobre a sua formação acadêmica e como isso ajuda na sua atuação como Mediador (a) de Aprendizagem no Programa?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você como Mediador de Aprendizagem no Programa Novo Mais Educação?
3. Ao ser inserido como Mediador de Aprendizagem no Programa Novo Mais Educação, houve algum tipo de treinamento/ formação ou atividade de caráter esclarecedor sobre o que é o programa e seus objetivos? Se sim, descreva como foi.
4. Em sua opinião, as atividades de acompanhamento pedagógico têm contribuído para a melhoria do desempenho escolar dos alunos? Por quê?
5. Quais materiais/documentos você tem utilizado para planejamento do seu trabalho junto aos alunos?
6. Em sua opinião há uma relação entre o trabalho dos professores em sala de aula e o seu trabalho no Programa Novo Mais Educação? Como acontece esta relação?

### C - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

1. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Se sim, como a escola relaciona a proposta do Programa Novo Mais Educação à proposta pedagógica da escola?
2. A proposta do Programa Mais Educação coloca à escola a função de uma formação integral dos estudantes. Qual sua concepção sobre Educação Integral?

**D - PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PME E PNME**

1. Em sua opinião: o que dificulta e o que facilita o processo de alfabetização e letramento nas atividades do Programa Novo Mais Educação?
2. Com o desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação, você considera que a escola tem possibilitado maiores oportunidades de leitura e de escrita aos alunos?
3. Descreva como a escola trabalha a alfabetização e o letramento nas atividades do PNME?
4. O Programa Mais Educação desenvolvido pela escola nos anos anteriores trazia em sua proposta atividades voltadas para outras áreas do conhecimento (Educação Física, Arte, Música, Ciências...), já o Programa Novo Mais Educação, desenvolvido atualmente pela escola, focaliza nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em sua opinião, as demais áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento?

**Apêndice C - Roteiro de entrevista com os alunos.****Questões:**

1. De qual atividade do Programa Novo Mais Educação você mais gosta? Por quê?
2. Qual outra atividade você gostaria que fosse desenvolvida no Programa Novo Mais Educação?
3. Você gosta das atividades desenvolvidas no Programa Novo Mais Educação? Por quê?
4. Sua participação nas atividades do PNME tem ajudado na melhoria de suas notas escolares?
5. Você gostaria de permanecer na escola até às 16 h (dezesesseis horas) realizando quais atividades?



## Apêndice D - Folha de rosto para pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          |                     |                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                          |                     |                                             |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 36                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                          |                     |                                             |
| 3. Área Temática:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                          |                     |                                             |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 7. Ciências Humanas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                          |                     |                                             |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                          |                     |                                             |
| 5. Nome:<br>DEUZENI GOMES DA SILVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                          |                     |                                             |
| 6. CPF:<br>802.318.451-20                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>Rua Antenor de Amorim nº 394 SETOR CENTRAL BELA VISTA DE GOIAS GOIAS 75240000 |                     |                                             |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 9. Telefone:<br>62985778915                                                                              | 10. Outro Telefone: | 11. Email:<br>deuzenigomesdasilva@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>12</u> / <u>09</u> / <u>2016</u></p> <p><u>Deuzeni Gomes da Silva</u><br/>Assinatura</p> |                                                                                                          |                     |                                             |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                          |                     |                                             |
| 12. Nome:<br>Universidade Federal de Goiás - UFG                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                          | 13. CNPJ:           | 14. Unidade/Órgão:<br>CEPAE / UFG           |
| 15. Telefone:<br>(62) 3521-1023                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                          | 16. Outro Telefone: |                                             |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Arcir Horácio da Silva</u> CPF: <u>622.148.877-04</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretor</u></p> <p>Data: <u>12</u> / <u>09</u> / <u>2016</u></p> <p><u>Arcir Horácio da Silva</u><br/>Assinatura</p>                                                                                                                                             |                                                                                                          |                     |                                             |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                          |                     |                                             |
| Não se aplica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                          |                     |                                             |

Prof. Dr. Arcir Horácio da Silva  
Diretor do CEPAE/UFG  
Port. Nº 2204 de 02/07/2014  
Mat. SIAPE 01127049

**Apêndice E - Modelo do ofício enviado à Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE

Secretário Municipal de Educação  
Bela Vista de Goiás - Goiás.

Bela Vista de Goiás, de Agosto de 2016.

Prezado Secretário,

Meu nome é **Deuzeni Gomes da Silva**, sou professora da Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE da Universidade Federal de Goiás. Sou a professora responsável pela pesquisa com o título “**Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás**”, sob a orientação da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Santana Costa**. A pesquisa tem como objetivos:

- Analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais do programa e suas relações com os eixos temáticos: tempo e espaço escolar, estrutura pedagógica e currículo na educação integral;
- Refletir sobre a estrutura organizacional e ressignificação das ações pedagógicas da escola contemporânea frente à perspectiva de uma educação integral;
- Averiguar a concepção de educação integral que tem os participantes do Programa Mais educação, e como estes a compreendem em sua materialidade na prática escolar;
- Analisar como a escola tem construído sua proposta pedagógica frente à perspectiva de uma educação integral;
- Averiguar o impacto da política de educação integral na escola e sua relação com a melhora do IDEB nos últimos anos.

- Construir uma proposta de formação e desenvolvê-la com a equipe escolar, trazendo conceitos de educação integral e possibilidades de articulação das disciplinas formais com as atividades do Programa Mais Educação.

Solicitamos autorização institucional para realização da referida pesquisa, a ser realizada em uma das escolas da rede. Para tanto necessitamos ter acesso à referida unidade escolar para realizar observações, entrevistas e aplicação de questionários aos professores, coordenadores pedagógicos, diretor, familiares e alunos que participam do Programa Mais Educação. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Seguem em anexo o Projeto de Pesquisa.

Esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás bem como para outras instituições educacionais que nos vinculamos por meio de formação contínua aos professores, e não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro por autorizar a realização da pesquisa.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Para maiores esclarecimentos, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Deuzeni Gomes da Silva** pelos telefones: **(62) 8577-8915** e **(62) 9139-8136**, pelo e-mail: **deuzenigomesdasilva@gmail.com** ou com a orientadora **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Santana Costa** pelo e-mail: **ssc444@gmail.com**.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

---

Sônia Santana Costa – Orientadora

---

Deuzeni Gomes da Silva - Pesquisadora

**Apêndice F - Modelo do ofício enviado à Escola campo**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE



Bela Vista de Goiás, Agosto de 2016.

Senhora Diretora,

Pelo presente, solicitamos a Vossa Senhoria **autorização** para que eu, **Deuzeni Gomes da Silva**, pesquisadora responsável pela pesquisa “**Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás**” possa desenvolvê-la nessa unidade escolar. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a política de educação integral em curso no município de Bela Vista de Goiás, por meio da implementação do Programa Mais Educação na escola. Para tanto, necessitaremos realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria Pedagógica e Administrativa dessa unidade escolar; observar o desenvolvimento de atividades desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental; realizar entrevistas semiestruturadas e aplicar questionários aos professores, monitores, coordenadores pedagógicos e alunos que participam do Programa.

Gostaríamos de salientar a importância dessa pesquisa como forma de colaboração para a melhor compreensão da proposta de educação integral que vem se materializando no interior da unidade escolar e de como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica. Pretendemos ainda, elaborar e executar uma formação para a equipe escolar com a realização de atividades formativas, trazendo conceitos de educação integral e possibilidades de articulação das disciplinas formais com as atividades do Programa Mais Educação.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes Termos,  
Solicitamos e Aguardamos Deferimentos.

Profa. Deuzeni Gomes da Silva  
Mestranda do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE

**Apêndice G - Termo de Consentimento para diretor, coordenadores pedagógicos, professores e monitores do programa.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Senhor (a) professor (a), após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o/a senhor/a não será penalizado (a) de forma alguma. Meu nome é Deuzeni Gomes da Silva, sou professora da Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE da Universidade Federal de Goiás.

Sou a professora responsável pela pesquisa com o título “Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás”. A pesquisa tem como objetivos:

- Analisar a concepção de educação integral expressa nos documentos oficiais do programa e suas relações com os eixos temáticos: tempo e espaço escolar, estrutura pedagógica e currículo na educação integral;
- Refletir sobre a estrutura organizacional e ressignificação das ações pedagógicas da escola contemporânea frente à perspectiva de uma educação integral;
- Averiguar a concepção de educação integral que tem os participantes do Programa Mais educação, e como estes a compreendem em sua materialidade na prática escolar;
- Analisar como a escola tem construído sua proposta pedagógica frente à perspectiva de uma educação integral;
- Averiguar o impacto da política de educação integral na escola e sua relação com a melhora do IDEB nos últimos anos;
- Construir e desenvolver uma proposta de formação para a equipe escolar com a realização de atividades formativas, trazendo conceitos de educação integral e possibilidades de articulação das disciplinas formais com as atividades do Programa Mais Educação.

Se o/a senhor/a estiver de acordo em participar dessa pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações obtidas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Essa participação poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás bem como para outras instituições educacionais que nos vinculamos por meio de formação contínua aos professores. O/a senhor/a não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Deuzeni Gomes da Silva pelos telefones: (62) 8577-8915 e (62) 9139-8136, pelo e-mail: [deuzenigomesdasilva@gmail.com](mailto:deuzenigomesdasilva@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076, e-mail: [cep.prppg.ufg@gmail.com](mailto:cep.prppg.ufg@gmail.com).

É importante esclarecer que os/as participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. Os/as professores/as serão informados/as por meio de uma reunião previamente agendada.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso precisamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais, somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o (a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios.

Atenciosamente,

---

Prof<sup>a</sup>. Deuzeni Gomes da Silva

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa  
“Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de  
Goiás”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisadora  
Deuzeni Gomes da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os  
possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso  
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou  
interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Bela Vista de Goiás, XXX Agosto de 2016.

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## Apêndice H - Termo de Consentimento para alunos menor de 18 anos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

#### (ALUNO MENOR DE 18 ANOS)

**ATENÇÃO:** Em pesquisas envolvendo crianças, adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, o Termo de Consentimento deverá ser assinado por seus representantes legais, sem suspensão do direito de informação dos indivíduos, no limite de sua capacidade (Res. CNS n.º 196/96-IV.3.a).

O seu filho esta sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Educação Integral: Uma análise do Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás**”. Meu nome é Deuzeni Gomes da Silva, sou professora da Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE da Universidade Federal de Goiás e pesquisadora responsável.

A presente pesquisa tem como foco de estudo a escola em “tempo integral” a partir da análise do “Programa Mais Educação” ofertado pela escola com objetivo de melhorar a qualidade da educação, garantindo a toda criança, adolescente e jovem o direito de aprendizagem. A importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e aprofundar os estudos sobre organização do trabalho da escola em tempo integral. E também poder contribuir para a melhoria do ensino oferecido na escola que você estuda e outras escolas do município.

A pesquisa terá como objetivos:

- Refletir sobre as ações da escola no desenvolvimento do Programa Mais Educação;
- Verificar se houve melhora no comportamento e na aprendizagem dos alunos que participaram do Programa Mais Educação nos últimos anos;
- Verificar o que pensam: os professores, os alunos, os pais, os coordenadores pedagógicos e o diretor a respeito do Programa Mais Educação;



- Verificar os pontos positivos e negativos do Programa Mais Educação;
- Contribuir com a melhoria do ensino oferecido pela escola que você estuda.

Para realizar a pesquisa faremos visitas para observação e registro fotográfico de alguns momentos da rotina da escola e também análise de documentos usados pela escola para registro do rendimento escolar dos alunos, Projeto Político Pedagógico, entre outros. Faremos uso também de questionários (não será necessária a identificação no mesmo) e entrevistas semiestruturadas para que o entrevistado (a) se sinta mais a vontade para expor suas experiências vividas no programa.

Caso aconteça de alguma questão em entrevista ou no questionário, aplicados na pesquisa causarem desconforto emocional e/ou constrangimento, seu (sua) filho (a) terá a liberdade de não respondê-la.

Se você estiver de acordo com a participação do seu (sua) filho (a) nessa pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que somente os pesquisadores terão acesso aos registros fotográficos e questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o (a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios. Caso as fotografias sejam utilizadas em publicações, utilizaremos de tarjas sobre os rostos, de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Informamos também que os dados coletados ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora por 5 (cinco) anos e, posteriormente, serão destruídos.

A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola, bem como em outras escolas do município de Bela Vista de Goiás. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Esclarecemos que os resultados da pesquisa, sejam eles favoráveis ou não, poderão ser utilizados em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

É importante esclarecer que os (as) participantes terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa e serão informados (as) por meio de uma reunião previamente agendada.

A colaboração de seu (sua) filho (a) é de fundamental importância, por isto gostaria de contar com a participação dele (dela) na pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu (sua) filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas autorizar a participação de seu (sua) filho (a), as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, Deuzeni Gomes da

Silva, via e-mail [deuzenigomesdasilva@gmail.com](mailto:deuzenigomesdasilva@gmail.com) e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)8577-8915 e (62)9139-8136 ou procurar o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

---

Prof. Deuzeni Gomes da Silva

Pesquisadora Responsável

**ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA (MENOR DE 18 ANOS)**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a participação do meu  
(minha) filho (a) como sujeito de pesquisa no estudo **“Educação Integral: Uma análise do  
Programa Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás”**. Fui devidamente  
informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Deuzeni Gomes da Silva sobre a pesquisa,  
os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da  
participação de meu (minha) filho (a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento  
a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu  
acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do (a) Responsável – (pai/mãe): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do sujeito – (filho (a) menor de 18 anos): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: \_\_\_\_\_

Nota: O presente termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com o (a)  
participante da pesquisa.

## Apêndice I - Primeiro encontro produto educacional - slides



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

UFG  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

Mestranda: Deuzeni Gomes da Silva  
Prof. Orientadora: Dra. Sônia Santana  
**PRODUTO EDUCACIONAL  
I ENCONTRO**

---



**EDUCAÇÃO INTEGRAL: AMPLIAÇÃO  
DO OLHAR E DO REPERTÓRIO.**

---



## **DOIS CONCEITOS IMPORTANTES.**

O termo educação em tempo integral ou escola de tempo integral diz respeito a ampliação da jornada escolar dos estudantes.

[...] organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. (MOLL, 2012, p. 96)

## **Educação em tempo integral.**



- “educação que atenda as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica, ou seja compreenda o ser humano em sua integralidade”. (GUARÁ, 2006, p. 16)
- [...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. (GONÇALVES, 2006, p. 130)

## Educação integral.



- **Assistencialista**

[...] uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização. (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

- **Autoritária**

[...] uma espécie de instituição de prevenção do crime. “Estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029)

- **Democrática**

Mais tempo na escola garantiria melhor desempenho dos estudantes em relação aos saberes escolares, os quais promoveriam sua emancipação.

- **Multissetorial**

Defende a ampliação dos espaços escolares para além da escola. Compartilhamento da tarefa de educar.

## Concepções de escola de tempo integral.





**A EDUCAÇÃO EM TEMPO  
INTEGRAL PODE SER UM  
BOM CAMINHO PARA  
ATINGIR A EDUCAÇÃO  
INTEGRAL DOS ESTUDANTES.**

---



**Educação integral:  
conhecimentos/saberes.**

---

- Não existe uma fórmula única de ofertar **educação integral**. Portanto, também não existe uma “proposta curricular integral” única, fechada. Assim como o conceito de currículo em si, o currículo na perspectiva da **educação integral** é, também, uma proposta em construção.

## O que ensinar, como ensinar, porque ensinar?

| PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                  | PROGRAMA NOVOMAISEDUCAÇÃO                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenvolvimento de atividades a partir das temáticas: meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e arte; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educação científica; e educação econômica e cidadania e acompanhamento pedagógico. | Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e nos campos de arte, cultura e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. |
| Defesa pela articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais.                                                                                                                                                   | Opção às escolas de desenvolver o programa com carga horária de cinco horas semanais com atividades apenas de Língua Portuguesa e Matemática.                                           |

## Educação integral e as políticas educacionais.



## Apêndice J - Terceiro encontro produto educacional - slides



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



Mestranda: Deuzeni Gomes da Silva  
Prof. Orientadora: Dra. Sônia Santana

**PRODUTO EDUCACIONAL**  
**III ENCONTRO**

---

**Alfabetização** é a obtenção do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, enquanto o **letramento** é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2004)

**Alfabetização e letramento**

---

As habilidades de leitura e de escrita têm sido consideradas como um “produto escolar” a ser ensinado pela escola, porém sem considerá-la como um objeto cultural, com diversas funções sociais. Enquanto a **alfabetização** ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o **letramento** focaliza nos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1995)

## **Alfabetização e letramento**

---

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. O letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não tem necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que o **letramento** inicia-se muito antes da **alfabetização**, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. (KLEIMAN, 2008)

## **Alfabetização e letramento**

---

Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989)

A prática do letramento sugere trabalhar com o cotidiano do indivíduo, descortinando enunciações de discursos hegemônicos que atrapalham uma aprendizagem pautada na formação digna e cidadã do indivíduo. (BAKHTIN, 1995)

## **Alfabetização e letramento**

---

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

## **Referências**

---

