

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ – DISTRITO
FEDERAL**

GREICE CERQUEIRA NUNES

**BRASÍLIA – DF
2011**

TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ – DISTRITO
FEDERAL

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação,
sob a orientação do Prof. Dr.
Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha.**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BRASÍLIA DF**

2011

BANCA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO

Nome: Greice Cerqueira Nunes

Título: Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: Estudo de Caso em uma Escola do Guará – Distrito Federal

Área: Educação e Comunicação.

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Orientador – FE/UnB

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá

Professor Examinador (membro interno) – FE/UnB

Prof. Dr. Simão Francisco de Miranda

Professor Examinador (membro externo) – SEEDF

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Professora Suplente – FE/UnB

Data: 22 de agosto de 2011.

BRASÍLIA

2011

AGRADECIMENTOS

À minha família, incentivo maior para a continuidade da carreira acadêmica;
Ao meu orientador, pela eterna e diferenciada atenção, pela calma e apoio;
A todos os que trabalham em prol da melhoria da área da educação, base
sólida para a constituição da cidadania em qualquer sociedade.

RESUMO

Essa dissertação tem o objetivo de trazer o tema da Educação Integral no contexto de um estudo de caso com as análises de três variáveis: tempo, espaço e currículo. Fatores como a interferência dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos aspectos sócio-afetivos dos diferentes atores sociais e na qualidade de ensino dos professores, são aspectos analisados durante o trabalho. A pesquisa mostra disparidades entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da Educação Integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta do espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual. As inovações e construções também fazem parte da investigação, como a boa alimentação, as parcerias estabelecidas, boa infra-estrutura, o pedido dos alunos para que a Educação Integral aconteça de forma mais coerente com o que é apresentado na teoria. Tal trajetória nos apresenta uma realidade em construção e o desejo é poder contribuir para a formação desse processo.

Palavras-chave: Educação Integral, tempo, espaço, currículo

ABSTRACT

This dissertation aims to bring the theme of Integral Education in the context of a case study with the analyses of three variables: time, space and curriculum. Factors such as the interference of these variables in the teaching-learning process of students, social-affective aspects of different social actors and in teaching quality of teachers, are aspects analysed during the work. The research shows disparities between the concepts and practices in the school environment of Integral Education, as the inappropriate use of time, lack of space outside of the school and the inappropriate curriculum articulation with the current reality. The innovations and buildings are also part of research, such as good nutrition, the partnerships established, good infrastructure, the students request for the Integral Education happen more consistently with what is presented in theory. This course presents us a reality under construction and the desire is to contribute to the formation of the process.

Key words: Integral Education, time, space, curriculum.

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
Capítulo 1 Educação Integral.....	13
1.1 Contexto histórico da Educação Integral.....	13
1.2 Perspectivas da Educação Integral nos últimos cinco anos.....	15
1.3 O contexto legal da Educação Integral no âmbito Nacional e no Distrito Federal.....	19
1.4 Dados sobre o contexto da Educação Integral no âmbito Nacional e na região Centro-Oeste.....	24
1.5 Formação de trabalhadores e educadores na perspectiva da educação integral.....	32
1.6 Educação Integral e qualidade sociocultural: integração do tempo, do espaço e do currículo.....	34
1.7 A Educação Integral e as diretrizes da dissertação: tempo, espaço e currículo.....	36
1.7.1 Tempo.....	37
1.7.2 Espaço.....	40
1.7.3 Currículo.....	43
Capítulo 2 Método.....	48
2.1 Pesquisa em Educação no Brasil.....	48
2.2 Procedimentos da pesquisa.....	48
2.3 Instrumentos da pesquisa.....	50
2.4 Sujeitos participantes da pesquisa.....	51
Capítulo 3 Resultados/Discussão.....	52
3.1 Caracterização da instituição de pesquisa.....	52
3.2 Conceito de Educação Integral.....	56
3.3 Como se organiza o tempo?.....	62
3.4 Como se organiza o espaço?.....	66
3.5 Como se organiza o currículo?.....	71
3.6 Quais são as inovações e desafios da experiência?.....	75
Capítulo 4 Considerações Finais.....	81
Referências	84

Apêndices:

1. Tabela 1.....	87
2. Tabela 2.....	90
3. Tabela 3.....	91
4. Tabela 4.....	93
5. Tabela 5.....	95
6. Tabela 6.....	97
7. Roteiro para entrevistas.....	101
8. Roteiro para os grupos focais.....	105

ÍNDICE DE TABELAS

1. Tabela 1 – Conceito de Educação Integral.....	87
2. Tabela 2 – Tempo.....	90
3. Tabela 3 – Espaço.....	91
4. Tabela 4 – Currículo.....	93
5. Tabela 5 – Inovações	95
6. Tabela 6 – Desafios.....	97

Apresentação

O estudo apresentado a seguir teve como primeira inspiração a dissertação de mestrado da Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, concluída no ano de 1994, intitulada “A Escola de Tempo Integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas”. Pudemos observar que as idéias e práticas da escola de tempo integral já não eram recentes, há mais de 17 anos (BORGES, 1994). Desde aquela dissertação até o momento houve mudanças nas práticas e nos conceitos de Educação Integral.

Como será visto no próximo Capítulo, a Educação Integral participa dos ideais de educação desde o início do século XX, tendo ponto expressivo na Constituição de 1988, na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o programa “Mais Educação”, a sua versão mais atualizada (BRASIL, 2007c). A publicação “Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional”, publicado pelo MEC/Secad em 2009a, aponta as principais inovações (BRASIL, 2009a).

Brasília também se torna alvo importante desta dissertação visto que não mandou os dados para a Pesquisa Nacional (BRASIL, 2009b), como iremos explicar em Capítulos posteriores. Por esse motivo é imprescindível que tenhamos dados referentes à cidade descrita. O olhar aprofundado no contexto de uma escola nos mostrará como está nossa cidade nas questões que se referem à Educação Integral.

De acordo com o MEC / SECAD (BRASIL, 2009a), apesar de a Educação Integral ter sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de alguns educadores, está política pública não se configura como uma política de estado, de cunho mais permanente. Para que a Educação Integral seja uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo é necessária sua articulação com outras políticas públicas que contribuam para a diversidade dessas vivências, assim como a integração entre os poderes municipais, estaduais e federal.

Como afirma Paulo Roberto Padilha no prefácio da obra de Gadotti (2009), “educar não é apenas a transferência de conhecimento, mas também a valorização de todo o contexto da vida: o lúdico, o brincar, a corporeidade, a

cultura”. Assim, afirma o autor, o ser humano vive de forma harmoniosa e respeitosa com as várias manifestações de vida no planeta, educando e sendo educado integralmente.

Interessante ressaltar que a idéia de Educação Integral, em qualquer de suas concepções, não tem como objetivo a transmissão de diversos conhecimentos através de diferentes disciplinas, com um currículo fragmentado, restrito à sala de aula. Podemos percebê-la vinculada a uma perspectiva de construção de cidadania, onde o processo educativo acontece durante toda a vida do ser humano em suas diferentes relações. Nesse sentido, as relações interpessoais, estabelecidas em um momento definido, viabilizam espaço oportuno para ensinar, aprender, educar e ser educado, estabelecer trocas de informações e vivências importantes para a sustentabilidade social.

Segundo as diretrizes para a Educação Integral (BRASIL, 2009a), há a presença de três categorias importantes: o tempo, o espaço e o currículo. Cada um desses aspectos suscita indagações pertinentes ao mesmo contexto, porém vistas em diferentes perspectivas. Com relação ao tempo, seria necessário medir em horas a ampliação da jornada do trabalho? Ou seria um tempo subjetivo, do professor, do aluno? Ou seria um tempo integrado, realizando atividades além da escola? A inquietação relacionada ao espaço diz respeito ao uso da sala de aula, ao uso do pátio ou à visita a espaços públicos? Quanto ao currículo, cuja orientação é em disciplinas, com a função de organizar a educação, a pergunta é se esse currículo seria só acrescido ilustrativamente de oficinas (artes, esportes, laboratórios...) ou se a proposta seria integrar ao currículo habilidades que não eram desenvolvidas pelos estudantes na proposta anterior?

A partir destas inquietações, apresentamos a problemática que orienta e direciona essa dissertação de mestrado: **qual a relação entre tempo, espaço e currículo no contexto da Educação Integral praticada no ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal?**

No Capítulo 1 apresentaremos uma revisão conceitual, destacando a história e o contexto onde surgiram as propostas contemporâneas de Educação Integral no Brasil. Salientaremos os marcos legais da educação

integral e, ainda, as variáveis: tempo, espaço e currículo – categorias de análise e interpretação dos dados a serem coletados.

No Capítulo 2 apresentaremos a metodologia, realçando procedimentos, objetivos, instrumentos, sujeitos e local onde foi realizada a pesquisa.

O Capítulo 3 apresentará os resultados e a discussão, tendo como apêndices cada um dos roteiros das entrevistas e dos grupos de discussão, bem como as tabelas categorizando os dados brutos.

As Considerações Finais serão apresentadas no Capítulo 4, onde realizaremos o fechamento da dissertação, com algumas sugestões e inquietações.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Apresentamos neste capítulo a Educação Integral nos contextos histórico, nacional, distrital, bem como referências e interferências dos vários atores sociais envolvidos na temática proposta. Discutimos ainda aspectos relacionados ao tempo, espaço e currículo, que configuram as diretrizes de análise da pesquisa.

1.1 – CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

De acordo com Gadotti (2009), desde a antiguidade Aristóteles já mencionava a Educação Integral como o desabrochar de várias potencialidades para o ser humano, sendo um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda uma vida.

Gadotti (2009) também aponta outros expoentes importantes que já se referiam ao tema da Educação Integral. De acordo com o autor, Karl Marx a chamava de educação “omnilateral”. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) já se referiam à educação integral como um processo desenvolvido por toda a vida.

No Brasil encontramos investidas significativas a respeito desse tema a partir da primeira metade do século XX, onde as propostas e experiências surgiam de matrizes bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. Podemos citar, por exemplo, o educador Anísio Teixeira (1900-1971) que defendia a Educação Integral bem como tentava implantar instituições escolares com a vivência desta concepção (BRASIL, 2009b).

Nas palavras de Gadotti (2009, p. 21):

[...] 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.

Nesse sentido, a educação não pode ser fragmentada, separando categoricamente o momento de educar-se e o momento de não educar-se. Naturalmente acontece o tempo todo.

Anísio Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e pensava na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país onde a escola oferecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento (BRASIL, 2009a).

Essa concepção foi implementada em Salvador, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) para crianças e jovens de até 18 anos a primeira “Escola Parque”.

Hoje, quando se menciona o tema da “escola de tempo integral”, ele é associado, imediatamente, à experiência da “Escola-Parque” de Anísio Teixeira (1900-1971) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997) (GADOTTI, 2009, p. 23).

Anísio Teixeira pretendia instalar esse currículo flexível em outras unidades no Estado da Bahia, mas não conseguiu concretizar seus planos. No final da década de cinquenta, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), preparou o plano educacional da nova capital do País – Brasília. Pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras da cidade de Brasília, e apesar do projeto não ter seguido adiante, algumas foram realmente construídas (GADOTTI, 2009).

O MEC (BRASIL, 2009a) descreve que, na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) foi uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizadas no país. A denominação foi “Escola Integral em horário integral”, concebida por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, arquitetados por Oscar Niemeyer. Foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola (1922-2004) no Rio de Janeiro.

Gadotti (2009) afirma ainda que no governo de Fernando Collor (1990-1992) o projeto dos Ciep foi retomado com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac). Tal projeto ficou inconcluso por causa da deposição do presidente por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992. O governo Itamar Franco (1992-1994) ofereceu ao projeto

um novo nome, mas manteve a orientação. Passou a se chamar: Centros de Atenção Integral à Criança (Caic). Nos dois projetos a criança era estimulada a permanecer na escola em tempo integral para que, por meio de diversas atividades, pudesse melhorar o desempenho escolar.

O primeiro Ciac foi inaugurado em novembro de 1991 e no início de 1995, depois de construídas duzentas unidades, novas obras foram interrompidas. Apesar das críticas ao projeto, teve importância fundamental na inspiração de outros projetos, como por exemplo os Centros Educacionais Unificados (Ceus), em São Paulo (GADOTTI, 2009).

É interessante detalhar, também, a experiência dos Ceus, em São Paulo (2000-2004), instituída por Decreto Municipal. Desde sua origem, afirma Gadotti (2009), foi concebida como uma proposta intersetorial, com a participação de áreas como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. A visão de educação transcende a sala de aula e o espaço escolar, iniciando-se com uma pesquisa de entorno para investigar a realidade local.

1.2 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

É importante definir e assumir o contexto atual que vivemos no nosso país como uma situação de vulnerabilidade e risco social. O MEC (BRASIL, 2009a), afirma que desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação acelerou o enfrentamento às injustiças que ainda ocorrem na educação pública brasileira.

Segundo o MEC (BRASIL, 2009a, p. 9),

[...] tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, permanência e aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores e dos processos educativos – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças.

Embora essa situação de vulnerabilidade e risco social não seja determinante, ainda de acordo com o documento descrito, contribui para o baixo rendimento escolar, para a defasagem de idade e/ou de série, para a reprovação e a evasão escolares. Como exemplo o documento cita ainda que, em 2006, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) identificou em uma escala de 0 a 10, sistemas de ensino com índices que variaram de 1,8 a 6,0 e escolas que variaram de 0,7 a 8,5. Esses indicadores, especificamente no campo da educação, revelam através dessa variação, profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem no contexto da educação escolar (BRASIL, 2009a).

Refletindo sobre tais indicadores chegamos à complexidade de um processo onde fazem parte vários atores sociais os quais não estão preparados para a concretização de entrelaçamento de aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira. Torna-se necessária uma modificação no trabalho pedagógico realizado pelos professores e demais profissionais da educação, bem como o envolvimento da comunidade, da família, do contexto, e demais fatores que interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental ressaltarmos que o documento afirma não se tratar de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de, através do olhar atento às possíveis falhas descritas acima, construir soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e a conseqüente promoção da inclusão educacional.

Segundo Gadotti (2009, p. 57),

No Brasil, o abandono escolar gira em torno de 20% e a reprovação causa uma defasagem idade-série em torno de 40%. Essa exclusão custa mais caro ao país do que qualquer inovação educacional. O Brasil está investindo hoje em presídios, o que deixou de investir, no passado, na escola pública. Para reverter essa situação, precisamos de outra educação. Não basta investir na educação e no trabalho. É preciso investir na cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação pela e para a cidadania, para o exercício da cidadania desde a infância.

É possível observarmos que o crescente número de vagas nas escolas públicas não acompanhou o aumento da qualidade da educação em termos

tanto de estrutura física quanto do preparo dos professores e do processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, podemos citar que,

nesse sentido, muito embora a ampliação do acesso à escola tenha sido uma conquista – atualmente, 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculados na escola pública – a proporção de estudantes que concluem o ensino fundamental é muito baixa (BRASIL, 2009a, p. 13).

Outra discrepância importantíssima é detectada com a descrição dessas estatísticas. A ênfase na educação pública atual está sendo dada na permanência do aluno na escola, onde temos uma estatística perto dos 100%. Está claro que faltam mudanças nas políticas públicas e de ensino brasileiras para ajudar a população a consolidar o projeto educacional com a conclusão do ensino.

O MEC (BRASIL, 2009a, p. 13) exemplifica que:

De acordo com o INEP (2003), 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental. Segundo a análise do IPEA no relatório “Brasil: o estado de uma nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na primeira série do fundamental no mesmo ano. [...] 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série.

Seguindo as discrepâncias, segundo o levantamento que estava sendo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), através da pesquisa financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira*, há um confronto entre pontos de vista opostos. De um lado pais e alunos, de outro professores e funcionários (BRASIL, 2009a).

Se considerarmos que as respostas dadas à motivação para a demanda pela escola de horário integral podem ser categorizadas pelos verbos preferir (que implica comparação), gostar, convir (que implicam praticidade) e precisar (uma gradação da opção à falta de opção), veremos que pais e alunos, que usufruem dos serviços

da escola, procuram o horário integral por preferir e gostar, prioritariamente no caso dos pais e exclusivamente no caso dos alunos. O que eles preferem (estudar mais) é que a escola cumpra a sua função com qualidade (bons professores) e que eles gostem (mãe e aluno) do serviço prestado. Os pais não desconhecem a necessidade – não deixar a criança na rua e precisar trabalhar –, mas colocam-na num patamar inferior. O discurso dos pais e dos alunos, além de gostar e preferir, deixou claro o reconhecimento da função e da necessidade da escola, e, implicitamente, que há diferentes padrões de qualidade entre as escolas (MAURÍCIO, 2009, p. 24).

Percebemos, por parte dos pais e alunos, a falta de familiaridade com o que é de fato o funcionamento da Escola Integral. Entretanto é válido que pensem em suas necessidades. Vamos observar o outro lado:

Destaca-se, do ponto de vista de professores e funcionários, que na ótica deles a escola de horário integral só se justifica como necessidade e conveniência. O fato de não reconhecerem o gostar e o preferir como motivação para esta escola desqualifica o usuário, como se ele fosse objeto exclusivo de necessidade, portanto desprovido de atributos que caracterizam o ser humano. Indiretamente, desqualificam o próprio trabalho, porque, se atendem apenas a necessidade, não podem ter reconhecimento de qualidade, não podem ser preferidos, queixa tão presente no discurso dos professores: "eles não reconhecem nosso trabalho", "não vêm à reunião de pais", etc. (MAURÍCIO, 2009, p. 25).

Com esses dados alarmantes está lançado o desafio para a reestruturação do processo educacional no nosso país. Oferecer o direito a uma educação de qualidade para todos, é garantir, também, uma série de outras possibilidades, ou seja, teremos a formação de um povo com senso crítico, com poder de decisão, com poder de análise das mais diferentes situações. O direito à educação de qualidade tem como consequência a cidadania.

Torna-se necessário dialogar com os demais processos que se ligam com os processos escolares para garantir o sucesso escolar. Para tal, temos que levar em consideração a complexidade e a urgência das demandas sociais que fazem parte desse contexto amplo e desigual na atualidade do nosso país.

1.3 – O CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO NACIONAL E NO DISTRITO FEDERAL

Para contextualizar a educação integral também no âmbito legal, dependemos da articulação entre o campo amplo das políticas sociais sem perder de vista a especificidade das políticas educacionais. Foi por meio da promulgação de legislação específica que a educação integral foi inserida no sistema formal de ensino brasileiro. Dissertamos, a seguir, esse contexto legal lembrando que existe uma brecha importante entre o que é o teórico (o legal) e o que é a prática (o real).

Partindo do princípio, é de suma importância afirmar que embora a Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), não se refira literalmente à Educação Integral e ao tempo integral, de forma subliminar, a conjunção dos artigos permite que seja deduzida do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral (BRASIL, 2009a). O Art. 205 ainda determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação, o referido artigo co-responsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à educação (BRASIL, 2009a, p. 21).

Outro ponto importante na contextualização legal da Educação Integral é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela reitera os princípios constitucionais expostos acima na constituição e ainda prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Prevê, também, 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 e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes (BRASIL, 2009b).

O MEC (BRASIL, 2009a) afirma que a LDB reconhece que as instituições escolares detêm a centralidade do processo educativo, pautado pela relação ensino-aprendizagem através do Art. 34, onde considera a jornada escolar em tempo integral como o período em que a criança e o adolescente

estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares.

Percebemos com a Lei descrita anteriormente que, além da admissão, existe uma valorização das experiências extraescolares que dizem respeito tanto ao aumento do tempo da jornada como também da participação de outros atores sociais, como por exemplo, a comunidade e/ou organizações que trabalhem na interface educação – proteção social.

Outro aliado que temos à Constituição Federal e à LDB é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Capítulo V, artigo 53, destaca a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência de crianças e jovens na escola e reconhece que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção. Por isso propõe um sistema articulado, uma equipe integrada de atenção a esse público, do qual a escola faz parte, mas não se configura como único ator social (BRASIL, 2009a).

Em nove de janeiro de 2001 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 10.172, que retoma e valoriza o tempo integral. De acordo com o MEC (BRASIL, 2009a, p. 22). O Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social (Art. 5). Na verdade tais expressões limitam o direito a educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza

Pelo veto de todos os itens para o financiamento das ações do PNE, o Congresso Nacional, na última década, aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública. Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Em 2007, em substituição ao Fundef, foi criado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2009a).

Ainda segundo o MEC (BRASIL, 2009a), o Fundeb ampliou as possibilidades de oferta em tempo integral quando diferenciou os coeficientes de remuneração das matrículas. Associou, também, maiores percentuais de

distribuição de recursos, acentuando a garantia do real direito à educação em tempo integral. O Fundeb busca responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação, estabelecendo políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2007b).

Devido à diversidade de diálogos que perpassa a educação em tempo integral, a mesma lei que instituiu o Fundeb, a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b), determina que regulamento disporá sobre a educação básica e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, [...] indicando que legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação (BRASIL, 2009b, p. 23).

Percebemos, com o caminho percorrido até agora, que existe a necessidade de uma descrição legal sobre a legislação da Educação Integral mais clara, coesa, concisa e detalhada para coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações no sentido de ampliar a jornada escolar.

Nesse sentido,

o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecimento no Plano Nacional de Educação, **definiu que se considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares** (BRASIL, 2009a, p. 23) grifo nosso.

Outro marco importante é o Programa Mais Educação, que está voltado para implementações de ações direcionadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 (BRASIL, 2007c). O objetivo desse Programa é atuar em contraturno escolar, fomentando a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio-educativas, sempre articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. O Programa congrega ações conjuntas de vários ministérios – MEC, MinC, MDS, ME, MCT, MMA – e da Presidência da República (PR). Conta com ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições públicas e privadas – com atividades gratuitas e dentro do projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2009a).

O MEC (BRASIL, 2009a, p. 25) relata que:

a articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir em importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e também, para a melhoria do desenvolvimento escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.

O que percebemos a partir das ricas descrições, articulações e reflexões do texto acerca dos marcos legais na educação de tempo integral é que a proposta em construção da Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar em termos de tempo. Busca ampliar o tempo, mas também, junto com ele, sugere uma bagagem curricular mais justa, através de uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.

Avaliações internacionais comprovam a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, mas há uma importante discrepância entre as demandas sociais e os recursos disponíveis. Por esse motivo

[...] há hoje uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2009a, p. 25).

O MEC (BRASIL, 2009a, p. 25) salienta, ainda:

[...] embora a legislação não contemple, além do Fundeb, aspectos diretamente relacionados às formas de financiamento das ações do PDE, a publicação do MEC “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, indo ao encontro do PNE, defende a elevação dos recursos destinados à educação de 3,9% para 6% a 7% do PIB, condição fundamental para o alcance e a manutenção de patamares de qualidade na perspectiva de ampliação da jornada escolar.

É interessante ressaltar vantagens e desvantagens da escola de tempo integral. De acordo com Borges (1994), no campo das vantagens estão: a retirada do menor dos riscos das ruas, a permanência despreocupada prolongada dos pais fora do lar por motivo de trabalho, a oferta de mais uma refeição diária para o aluno, as atividades complementares ao ensino.

A autora também aponta as desvantagens, que dizem respeito à aversão por parte dos professores, de forma que se sentem como “babás” dos filhos dos outros; os alunos que necessitam trabalhar para contribuir na renda familiar sentem-se enclausurados, contribuindo para a deserção e para o aumento do quadro de ocorrências disciplinares; a escola ocupa atividades secundárias (saúde, alimentação, lazer, banho etc); sobra pouco tempo aos professores para o planejamento das atividades didáticas.

Com relação ao contexto legal do Distrito Federal, citamos o ex-governador José Roberto Arruda, que decretou no ano de 2007 a educação em tempo integral nas escolas da rede pública do Distrito Federal. O texto afirma que a pasta terá um quadro de funcionários enxuto e que a principal função vai ser estruturar o projeto de ensino integral para o calendário escolar de 2008 (CORREIOWEB, 2007).

O ex-governador criou a chamada Secretaria Extraordinária para a Educação Integral, segundo o deputado federal Alcení Guerra (DEM-PR), convidou-o para comandar a pasta, que será vinculada à Secretaria de Educação. Ele foi o escolhido para a função por ter adotado o sistema de educação integral em Pato Branco (PR), entre os anos de 1997 e 2000, quando foi prefeito do município. (CORREIOWEB, 2007).

Na ocasião, Alcení conta que a cidade passou do 300º para o 34º lugar no ranking que mede o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios brasileiros. A receita, segundo ele, foi manter os alunos em tempo integral na escola. “O sistema propicia o desenvolvimento da cidade, pois além de contribuir para a educação dos jovens, faz as famílias diminuírem as despesas de casa – uma vez que os estudantes fazem as refeições na escola – e possibilita que as mães trabalhem fora”, explica o deputado. (CORREIOWEB, 2007).

A princípio, a Secretaria Extraordinária para a Educação Integral tinha um período determinado de funcionamento, ou seja, seria uma pasta temporária. De acordo com Alcení Guerra, o objetivo do trabalho era criar condições para que, no começo do ano seguinte (em 2008), os cerca de 500 mil alunos da rede pública já passassem a frequentar a escola em tempo integral. Seriam oito horas dentro do colégio, com cinco refeições bancadas pelo Estado (CORREIOWEB, 2007).

Diante desse quadro, passamos a um tema importante para dar sequência à linha de raciocínio seguida até o momento.

1.4 – DADOS SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO NACIONAL E NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Este capítulo tem como base a pesquisa nacional sobre o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliadas no Brasil, realizada pelo MEC no ano de 2009. O relatório foi desenvolvido por um grupo de universidades públicas federais. A origem desta pesquisa ocorreu em dezembro de 2007 a partir da solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

Intitulada “Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, tal pesquisa funcionou como apoio para o estudo em questão apresentando dados quantitativos e qualitativos de âmbito nacional, para possíveis paralelos com os dados aqui apresentados em capítulos posteriores.

Segundo o relatório (BRASIL, 2009b), o total de **municípios respondentes** da pesquisa totalizou 2.124. O total desses municípios com experiência de jornada escolar ampliada relatada é 503, o que corresponde a 23,6% do total. Apesar de o resultado da pesquisa revelar que ainda são muitos os desafios a alcançar, apontou a importância que essa política vem alcançando no contexto nacional.

Os dados permitiram concluir que a região que apresenta maior número de experiências em jornada escolar ampliada é a Sudeste, com 37%, seguida da região Sul, com 25%. A região Norte revelou o menor índice, onde, apesar de 51% dos seus municípios responderem à pesquisa, apenas 3% dos respondentes desenvolveram a experiência de jornada escolar ampliada.

É importante ressaltar que devido a problemas no preenchimento do questionário até o fechamento do banco de dados, as informações do Distrito Federal não puderam integrar a pesquisa.

É interessante, também, destacar que, já que a metade das experiências de jornada ampliada enumeradas foram localizadas na região Sudeste (46,1%),

os indicadores desta região influenciaram significativamente nos resultados nacionais. A região Norte, que apresentou os menores índices, revelou somente 2,0% do total levantado no país.

Apresentamos inicialmente o contexto nacional, seguido do contexto da região Centro-Oeste, já que este trabalho se incluiu nesta região, com o estudo de caso no Distrito Federal. Mesmo com a impossibilidade do Distrito Federal de ingressar nos resultados finais, esta região foi destacada, com 57,7% dos municípios respondentes. A região se configurou como a segunda com menor número de municípios que relataram experiências em jornada escolar ampliada no Brasil.

Em linhas gerais, observou-se que, 52,3% do total de experiências detectadas pela pesquisa, estão nos estados de Minas Gerais (com 29,7%), São Paulo (com 12,1%) e Rio Grande do Sul (com 10,5%). Ou seja, três estados responderam por 52,3% do total de experiências do país.

De acordo com a pesquisa nacional, os **motivos** que levaram à implantação da experiência no município compreendem: diagnóstico da realidade local, experiências bem sucedidas em outros lugares, políticas públicas em âmbito federal, estadual e/ou municipal, além de propostas encaminhadas pelas escolas ou por acessorias.

Na região Centro-Oeste, esses motivos estavam ligados, em sua maioria, ao “diagnóstico de realidade”, seguido de motivos locais, políticas públicas, estaduais e municipais.

Quanto à **denominação** das experiências, houve grande diversidade no âmbito nacional, como por exemplo: Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais, Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva. Não é possível a construção de um só perfil, de acordo com determinada nomenclatura, descrita pelos respondentes, uma vez que a mesma denominação apresenta características diferentes, e nomenclaturas diferentes, apresentam características iguais.

Já na região Centro-Oeste, ocorreram: Tempo Integral, Educação Integral, Jornada Ampliada e Contraturno. O que mostra menos diversidade e, possivelmente, semelhança nas gestões, práticas e concepções, além dos problemas enfrentados.

É interessante que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica deu origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de **integralidade** (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica **complementaridade** (ações educativas complementares, turma complementar, *Segundo Tempo*, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras).

A pesquisa destacou, ainda, que a região Centro-Oeste apresentou o menor percentual de alunos envolvidos nas experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, equivalendo a 9%. Apesar das regiões Norte e Centro-Oeste apresentarem o quantitativo total de experiências de jornada escolar ampliada, não se destacaram no contexto nacional. Os dados revelaram que o número de experiências implantadas, a exemplo das demais regiões, aumentou no decorrer dos últimos três anos, merecendo ressaltar o crescimento evidenciado para o ano 2010.

Com relação ao tempo de **implementação das experiências**, a pesquisa mostrou que a maioria foi implantada recentemente, destacando-se a singularidade do ano de 2008, quando 39% das experiências foram implantadas naquele ano. E 54,8% e 67% contaram com um tempo de implantação, respectivamente, de até dois e três anos.

Na região Centro-Oeste, os dados apontaram que 38,6% das experiências foram implantadas no ano de 2008.

A pesquisa demonstrou, portanto, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em todo o país em 2007, favoreceu o avanço da jornada ampliada e, mais especificamente, do tempo integral no país. O Fundeb – que distribui recursos por aluno matriculado na educação básica, tendo por base coeficientes de distribuição diferenciados tanto para os seus diferentes níveis e modalidades de ensino, quanto para a extensão do tempo escolar –, ao associar recursos financeiros à educação em tempo integral, tornou possível sua adoção e implementação por parte dos municípios, especialmente por aqueles com baixos níveis de arrecadação de impostos e que, como tal, contam com pequeno volume orçamentário.

Em contrapartida, a pesquisa também revelou que a região Nordeste e,

especialmente, as regiões Sul e Sudeste desenvolveram experiências de jornada escolar ampliada implantadas há mais de dez e, até, há mais de 20 anos. Essa constatação, conjugada às observações anteriores, possibilitou concluir que, se as experiências mais antigas estavam circunscritas a algumas regiões, as mais recentes poderiam ser encontradas em todas as regiões do país.

Interessante destacar também que as regiões descritas acima são justamente as que apresentaram maiores índices quantitativos em relação ao número de alunos participantes da ampliação da jornada escolar.

É de extrema importância observar o que a pesquisa nos ofereceu em termos de **tempo** da ampliação de tal jornada. De acordo com os dados obtidos, 45,5% apresentaram, no mínimo, oito horas diárias de atividade, e 55,5%, apresentam carga horária maior ou igual a sete e menor que oito horas diárias, que de acordo com a legislação vigente, associada a outras determinações, é caracterizada como “tempo integral”.

Na região Centro-Oeste, os dados apresentaram 50% das experiências com no mínimo sete horas diárias. Em Goiás, os dados chegaram a 71,4% das experiências com sete horas ou mais.

Para melhor caracterizar a experiência em termos de tempo é fundamental descrever que o Fundeb associa um maior coeficiente de distribuição de seus recursos às matrículas na educação básica em tempo integral (Lei nº 11.494/2007, art. 10º), e que para fins de repartição de seus recursos, considera segundo o Decreto nº 6.253/2007, art. 4º

“educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração **igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo**, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a).

Levando em consideração a quantidade de **dias da semana** que as experiências de jornada escolar ampliada foram realizadas, a pesquisa revelou que, independentemente da região, a maioria (56,2%) delas foi desenvolvida durante cinco dias da semana e um grande número das experiências apresentou jornada maior ou igual a sete horas diárias.

A região Centro-Oeste apresentou dados onde 54,5% das experiências foram realizadas em cinco dias da semana. O estado de Mato Grosso apresenta maior número de experiências que acontecem até três vezes na semana (38%).

Fazendo o cruzamento de dados, entre o tempo em termos de horas e de dias da semana, temos 299 experiências, de um total de 800, ou seja, 37,4%, que foram desenvolvidas durante cinco dias da semana, com oito ou mais horas diárias. E 41,6% das experiências ocorreram durante os cinco dias da semana, apresentando uma carga horária maior ou igual a sete horas diárias. A pesquisa afirmou, então, que a maioria dos municípios respondentes estaria em condições de incluir suas matrículas na distribuição dos recursos do Fundeb na condição de “tempo integral”.

Na região Centro-Oeste 34,1% das experiências ocorreram em cinco dias da semana e em pelo menos sete horas diárias. Para serem caracterizadas como “tempo integral” os alunos devem estar matriculados para atender aos parâmetros do Fundeb e assim fazerem jus a destinação diferenciada de recursos. Os dados mostraram 11,4% de experiências do Centro-Oeste, que ocorrem em 5 dias da semana, mas em 4,5 horas diárias, distanciando-se, em muito, dos critérios do Fundeb.

Faremos agora referência às **atividades** realizadas nas jornadas escolares ampliadas. Nas 800 experiências abordadas pela pesquisa, foram computadas 4.831 registros, resultando em média seis atividades por experiência. Os dados apontaram que 65% das experiências têm o esporte como atividade privilegiada. Em seguida vêm as aulas de reforço, com 61,7%, a música, com 57,1% e a dança, com 54%. O teatro (46,4%), a informática (45,5%), as oficinas temáticas (44,9%), o artesanato (40,5%), as tarefas de casa (40,2%), entre outras, seguem o conjunto de atividades descritas.

Além das atividades descritas pela própria pesquisa, houve uma categoria “outras atividades”, onde apareceram atividades associadas ao meio ambiente, à leitura e literatura, ao cultivo e ao cuidado de plantas na escola e atividades esportivas que não foram computadas dentro da categoria “esportes” (xadrez, tênis de mesa, futsal, *tae kwon do*, caratê, judô e capoeira).

Com relação ao **espaço físico dentro da escola** para a realização das experiências, independentemente da região geográfica a sala de aula ainda

constituiu-se no local privilegiado, com 77,6% de um total de 2.733 registros absolutos. Em seguida: o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%). Na categoria “outros locais” pudemos observar espaços como horta, marcenaria, cozinha, piscina e bosque.

A região Centro-Oeste apontou, também, a sala de aula (93,2%) como lugar mais utilizado para o desenvolvimento das atividades, seguidos do pátio (70,5%), da quadra de esportes (56,8%) e dos laboratórios (52,3%).

Os **espaços físicos fora da escola** compreenderam os campos de futebol/quadras, em sua maioria, 29,9%. As praças públicas e/ou em parques estavam em segundo lugar, com 17,6%. Em terceiro as bibliotecas, que estavam configuradas em espaços tanto dentro quanto fora da escola. Na categoria “outros locais fora da escola” foram encontrados espaços/centros culturais, municipais, educacionais, sociais e urbanos, de convenções, de referência, de oficinas, casas/salas de arte, dança, apoio pedagógico, de recurso, de multiuso, de audiovisual, de informática.

A região Centro-Oeste apresentou os campos de futebol e quadras como maior parte das atividades realizadas fora da escola (31,8%). As praças públicas e parques (13,6%), associações comunitárias (15,9%) e os clubes (13,6%) apareceram em proporção bem menor.

A **forma** que essas experiências foram realizadas, independentemente da região geográfica, em sua grande maioria (80,1%), está no turno contrário à oferta das disciplinas do currículo escolar formal. Foram desenvolvidas, também, mescladas às aulas (10,9%) e de ambas as formas (9%). Na região Centro-Oeste, 77,3% das experiências funcionou em turno contrário ao das aulas regulares (BRASIL, 2009b).

A pesquisa nacional afirmou que os motivos relacionados à concentração no turno contrário serão levantadas por meio dos estudos de caso que oferecerão continuidade a esta pesquisa.

A **relação das experiências de jornada ampliada com o Projeto Político Pedagógico (PPP)** também foi levada em consideração. Os dados mostraram que 23% das experiências não integram o PPP das redes de ensino que estão vinculadas. A pesquisa destacou, ainda, que a portaria que instituiu o Programa Mais Educação em diferentes artigos, determina que as ações e os

projetos a ele relacionados ao programa devem estar integrados ao PPP das redes e escolas participantes.

Os dados mostraram que há três tipos de arranjos curriculares, predominando a integração das experiências de jornada escolar ampliada ao PPP das redes e instituições de ensino. Integraram o PPP 89,9% de ambas as formas, 86,2% de forma mesclada às aulas regulares e 73,6% das realizadas no contraturno escolar. Na região Centro-Oeste 88,6% das experiências foram integradas ao PPP.

Os **responsáveis pela execução** da jornada escolar ampliada junto aos alunos foram 69% professores concursados, e 59,4% professores contratados. Como o número de registros foi maior que o número de experiências, concluiu-se que uma mesma experiência pôde ter mais de um responsável. Importante destacar que, na categoria “outros responsáveis”, foram encontrados monitores, oficinairos, instrutores. A região Centro-Oeste apresentou professores concursados (77,3%) e professores contratados (65,9%) como principais responsáveis pela experiência. Os voluntários ocuparam 18,2% dos casos.

A pesquisa revelou ainda que, independentemente da região, a secretaria municipal de educação é a categoria que apresentou o maior percentual como **responsável pela coordenação geral** das experiências. Em seguida, em proporção significativamente menor, estava a direção da escola. A categoria “outros” apresentou em predominância as secretarias de educação, em parceria com outras instâncias (direção da escola, outras secretarias e ONG). A região Centro-Oeste mostrou que a coordenação geral é papel predominantemente da Secretaria de Educação (45,5%) e da Direção da Escola (25,0%) (BRASIL, 2009b).

A **coordenação específica** da experiência, de acordo com os dados da pesquisa, foi exercida pelo diretor da escola em 30,6% dos casos e por professores, em 25 casos, (4%) por concursados (16%) e contratados (9,4%). Como a categoria “outros” apresentou percentual alto tanto na coordenação geral quanto específica, observou-se pela pesquisa, que existe a atuação em conjunto do diretor e professores, coordenadores pedagógicos e supervisores. Com o **cruzamento de dados entre as duas coordenações** a pesquisa inferiu que existe um modelo de gestão de jornada ampliada, com centralidade na

escola, gerido no âmbito da educação municipal. Na região Centro-Oeste, a coordenação específica foi atribuída ao Diretor da Escola (31,8%) e a um professor concursado (20,5%). A coordenação compartilhada foi vista na categoria “outros”, com 36,4% dos casos, associando a coordenação a um professor concursado.

As **parcerias** descritas pela pesquisa revelaram, como principal, colaborador (31,6%), o próprio setor público (órgãos, instituições e empresas estatais). Em seguida as parcerias foram a própria comunidade e instituições comunitárias (20,5%). A pesquisa mostrou também, que nem todas as experiências de jornada ampliada apresentaram parcerias, pois o total de registros (775) é inferior ao total de experiências (800). Se considerarmos ainda que uma mesma experiência pode ter mais de uma parceria, o número de experiências sem parceria pode ser ainda maior. A região Centro-Oeste descreveu os órgãos públicos como maioria das parcerias (29,5%), seguida da comunidade (27,3%) e de empresas privadas (15,9%).

A pesquisa apontou que a maioria das experiências conta com o **financiamento** público. Os dados revelaram que 78,8% delas têm como uma de suas bases financeiras, os recursos municipais. Interessante ressaltar que, apesar da implantação do Fundeb datar do ano de 2007, 24,1% das experiências respondentes em 2008 já contavam com este recurso. A categoria “outros” mostrou convênios com instituições financeiras e suas fundações, com empresas de telefonia, parcerias com ONGs, entre outras. Com relação a região Centro-Oeste, os recursos municipais foram os mais referidos (70,5%). O Fundeb também foi referido para 38,6% das experiências.

Quanto às **formas de normalização** da jornada escolar ampliada, a pesquisa divulgou que elas se efetivaram por meio de leis, portarias e decretos em nível federal, estadual e/ou municipal, além de resoluções e pareceres. Embora tenham sido destacados diferentes atos normativos, 51,2% das experiências não apresentaram nenhuma forma de normatização. A pesquisa sugeriu, então, que este percentual diminuísse e que sua dimensão se devesse especialmente à falta de conhecimento dos respondentes em relação ao ordenamento que envolve as experiências. Metade das experiências na região Centro-Oeste disse não possuir qualquer tipo de normatização das experiências.

1.5 – FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

É importante iniciar este tópico com a posição do MEC a respeito da Educação Integral, de modo que fique claro qual o objetivo do governo ao propor a Educação Integral. O MEC (BRASIL, 2009a, p.39) assegura que:

[...] uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais.

No contexto de formulação da Educação Integral acentua-se a importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes. Esse sistema irá contribuir para orientar os novos currículos acadêmicos no sentido de aumentar a qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas disponibilizadas nas redes pública e privada e para orientar os profissionais do magistério no ingresso às redes públicas. Outra possibilidade é a constituição da rede de instituições de educação superior para a formação dos profissionais da educação, credenciadas pelo MEC (BRASIL, 2009a).

De acordo com Coelho e Cavalière (2002) a formação dos professores é muito falada, porém pouco estudada. Apenas $\frac{1}{4}$ daqueles que pesquisam a formação do pesquisador, se concentram sobre sua formação continuada. A autora acredita que a jornada escolar ampliada em termos de tempo pode se constituir em fator de crescimento coletivo.

O MEC (BRASIL, 2009a, p. 36) afirma que

[...] educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão.

Assim, para a proposta da Educação Integral é imprescindível a reformulação dos modelos educacionais atuais com novos conteúdos relacionados à educação ambiental, ao respeito e à valorização das diferenças,

aos direitos humanos e à complexidade das relações entre escola e sociedade (BRASIL, 2009a).

Entendemos que os professores e profissionais da educação, ao participar da reformulação das políticas educacionais onde o eixo é ampliado, reivindicam melhores condições de trabalho – material, física e pedagogicamente. Essa observação é válida quando pensamos a prática desses profissionais mais comprometidos com todo o meio social.

Coelho e Cavaliere (2002, p. 138) na obra “Educação Brasileira em Tempo Integral” afirmam que:

[...] se pensamos em formação continuada em uma perspectiva de educação crítico-emancipadora, não podemos descurar do “tempo que deve ser dispendido nessa formação”, sob pena de estarmos simplesmente “discorrendo sobre” o tema e não “propondo alternativas” para viabilizá-lo.

As autoras refletem, ainda, sobre a jornada docente de três a quatro horas em escolas diferentes, fazendo com que os professores sejam impedidos de tecer qualquer relação entre o “fazer cotidiano”, o “fazer coletivo” e “suas condições para o exercício profissional”. Assim sendo, a ampliação laboral da jornada em termos de tempo dos profissionais da educação deve ser seguido também da ampliação da qualidade para que possam desenvolver seus trabalhos.

Como relata o MEC (BRASIL, 2009a), em termos de currículo, a atuação dos profissionais da escola não deve se limitar aos espaços tradicionais da escola. É necessário o investimento nas atividades pedagógicas da sala de aula, da família, do bairro, da cidade. Dessa forma, o currículo estará atuando no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica, com o objetivo de promover o aprendizado e o bem-estar dos atores sociais.

Esses pressupostos para a qualidade social da escola de tempo integral trazem consigo outro requisito indispensável: a democratização da gestão. O projeto político pedagógico tem por princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola. Nesse sentido, cabe às direções, potencializar a participação social [...]. No que concerne a um projeto de Educação Integral, o projeto político pedagógico, pensado sob a lógica da vivência democrática, congrega sujeitos e agrega valores socioculturais bastante significativos à formação completa do aluno (BRASIL, 2009a, p. 38).

O desafio habita, então, em uma nova forma de inclusão, juntamente com uma crescente e consistente valorização do profissional da educação, atribuindo a este dedicação exclusiva. Dessa maneira, podemos observar que a falta de reconhecimento salarial para o profissional da educação no território nacional dificulta o avanço na qualidade da educação.

É necessário que os professores tenham, na perspectiva da Educação Integral, inclusão de períodos de estudo, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar, conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária (BRASIL, 2009a).

Depois de traçada esta linha de raciocínio, percebemos que a educação (e/ou a falta dela) é um ciclo: os profissionais, de maneira geral, estão sendo mal formados e mal remunerados, as instalações estão inapropriadas e defasadas, os alunos têm dificuldade de permanecer na escola e de aprender o conteúdo. Tudo isso aumenta o índice de evasão escolar, de reprovação, de insatisfação profissional e de falta de atrativos aos jovens que poderiam ingressar na carreira docente.

Uma das principais metas da proposta da Educação Integral é quebrar esse ciclo de fracasso, favorecendo docentes, alunos e o contexto nacional com melhores condições de trabalho e de ensino. A pergunta que fica é: por onde começar?

1.6 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE SOCIOCULTURAL: INTEGRAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DO CURRÍCULO

A reflexão atual sobre a jornada integral da educação acontece no momento que o país está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Gadotti (2009) afirma que, nesse contexto, a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. Assim, a escola passa a ser a intersecção que articula todas as demandas do governo às demandas populacionais. A educação integral passa a ampliar os muros da unidade escolar de forma que a cultura ultrapasse os ensinamentos dentro do contexto educacional escolar.

Tendo em vista que o autor cita o termo “cidadania”, faz-se necessário esclarecer que trabalharemos com a definição dada por Branco (2009, p. 35). A autora relata que a cidadania é um processo a ser desenvolvido com e pelas crianças “nas práticas de gestão das questões escolares onde estão envolvidas e não com regras e instituições dissociadas das situações reais de vida das crianças”.

Gadotti (2009) descreve que o aprendizado do ser humano depende das condições de que dispomos e do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira dessas comunidades é a família, onde está o grupo social da infância com conseqüente importância no futuro da criança. A seguir temos a comunidade escolar, que precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes. Quando os responsáveis acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances de aprendizado da criança.

Nas palavras de Gadotti (2009, p. 55).

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público; ela deve ser de qualidade sociocultural. Isto significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, educação, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. [...] é preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar a qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

É interessante a mudança de foco da escola pública. Atualmente mantém como maior riqueza, além do respeito às diferenças, a valorização dessas diferenças como fator de fundamental importância para o aprendizado. Gadotti (2009, p. 55) afirma, ainda, que: “[...] a educação não é só uma prioridade. Ela é a precondição do desenvolvimento e da justiça social”.

Percebemos com essa afirmação que através da educação oferecemos e brindamos à população a tão sonhada cidadania: passando a dividir as responsabilidades e também a participação por meio da ação – seja por meio da crítica, por meio do voto consciente, por meio da decisão. Passamos a empoderar parte dessa população que atualmente ocupa um papel de passividade maior do que o de atividade, pelo meio da informação.

Falar em educação cidadã ativa poderia ser considerado uma redundância, contudo o autor, realça seu caráter participativo e mobilizador quando afirma que:

[...] uma educação de qualidade é uma educação cidadã ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades (GADOTTI, 2009, p. 55).

Passamos, agora, para o próximo tópico, onde apresentamos as três variáveis trabalhadas posteriormente.

1.7 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIRETRIZES DA DISSERTAÇÃO: TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO

De acordo com Oliveira e Lauro (2009), na segunda metade do século XX, ocorreram grandes mudanças, onde o tempo e o espaço perderam sua rigidez. As fronteiras se abriram e foi instalada uma nova ordem que se apresenta como uma crise de paradigmas. O mundo começa a ser encarado de outra forma. A literatura, o cinema e o teatro já haviam denunciado o que a ciência veio a descobrir posteriormente:

[...] A arte já há muito anunciava a abordagem multidisciplinar, rompendo a rigidez da concepção newtoniana de espaço-tempo (OLIVEIRA; LAURO 2009, p. 66).

Marques (2001, apud OLIVEIRA; LAURO, 2009) usa uma interessante metáfora para a explicação do tempo nos dias de hoje. O tempo seria o equivalente a um leque e suas varetas representariam cada uma, o acontecimento de um evento, enquanto o conjunto representaria a simultaneidade de todos esses eventos. Está claro que esta mudança na concepção de tempo traz implicações para as organizações escolares, estando incluída, sem dúvida, a escola de tempo integral. Torna-se necessário, então, (re)pensar para além do tempo nas escolas.

1.7.1 TEMPO

Quando nos referimos à Educação Integral, uma característica muito marcante que vem à mente é a questão do aumento do tempo de permanência do aluno nas escolas e as diversas atividades que englobariam essa proposta. Pensar no processo de ensino-aprendizagem envolve o tempo de aprender, que assume importância fundamental na concretização da Educação Integral.

O aumento do tempo na jornada escolar vinculada a esta proposta, não está unicamente relacionado aos estudantes, mas também aos responsáveis pelos estudantes e aos profissionais da área de educação. Já de antemão, podemos nos referir a uma problemática e a uma virtude: a problemática diz respeito ao despendimento de mais verba para o aumento da carga horária dos profissionais, que não acontece; e a virtude seria a tranquilidade dos pais sabendo que seus filhos estarão no ambiente escolar, cumprindo atividades para a complementação ou a ampliação da educação tradicional. Mas e na perspectiva dos estudantes, seria um prazer ou um castigo passar mais tempo no ambiente escolar?

Podemos observar que o tempo assume fundamental importância no atual contexto de reflexão da dissertação.

A esse respeito, podemos dizer que a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debate sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar, seja na perspectiva da cidade como espaço educativo (BRASIL, 2009a, p. 36).

Seguindo esta ótica, poderíamos pensar que com a maior permanência das crianças e jovens na escola, outros problemas seriam resolvidos, tais como: evitar trabalhos remunerados para auxiliar a família, evitar as ameaças existentes nas ruas, oferecer mais tempo de contexto de ensino-aprendizagem, como por exemplo aulas de reforço, entre outros.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não

apresentam os resultados desejados (BRASIL, 2009a, p. 36).

É interessante a reflexão sobre esse ponto, pois o objetivo tampouco seria o de saturar o estudante de informação, mas oferecer material educativo que vá além da sala de aula, como, por exemplo, visita a museus para auxiliar o ensino da arte, visita a exposições para complementar o ensino da Matemática, visita à cidade para a localização geográfica mais específica desses estudantes.

Podemos assumir, então, a ampliação da experiência (na Educação Integral) como um auxílio para as instituições educacionais repensarem suas práticas e procedimentos, construindo novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens. Essa ampliação não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois teríamos a preocupação focalizada mais em ocupar que educar (BRASIL, 2009b).

As autoras Oliveira e Lauro (2009) explicam, então, a discussão que está sendo realizada em relação ao *tempo integral* e à *educação integral*:

Entendemos o tempo integral como um aumento quantitativo das horas em que as crianças passam dentro de uma instituição escolar, um tempo expandido. E educação integral como um aumento qualitativo do tempo das crianças, uma expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Um aumento do tempo de se educar na escola onde os conteúdos devem ser (re)significados, revestidos de sentidos para os/as alunos/as (p. 66).

Explicam, ainda, citando Kramer (1997, apud OLIVEIRA; LAURO, 2009) que não existem tempos ou espaços ideais, modelos, formas a serem seguidas, mas sim formas estruturadas de organização e aproveitamento do espaço e do tempo disponíveis, sempre tendo em mente os objetivos a serem seguidos.

É notória a observação do tempo na modernidade como uma questão de ordem, de coerência, de controle e de disciplina. Veiga-Neto (2006, apud OLIVEIRA; LAURO, 2009) retrata que o que se iniciava na ruptura do medieval para o moderno era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. Exemplificamos:

A separação medieval entre espaço interno (rígido, sensorial, percorrável, doméstico) e espaço externo (fluido,

desconhecido, misterioso, mágico) foi substituída pela separação entre espaço e lugar. O lugar passou então, a ser entendido e vivido como projeção neste chamado mundo sensível, de um espaço ideal (p. 66).

O tempo, como regulador da organização do ensino-aprendizagem, marca a hora de entrada e de saída, o recreio, as atividades e tudo mais que é vivido dentro da instituição escolar. Funciona como um mecanismo de controle social de duração. As autoras nos ajudam a entender quando explicam as atividades a seguir.

Determinamos temporalmente nossas atividades, pautando-nos no ritmo das pulsões biológicas: comemos quando temos fome, dormimos quando nos sentimos cansados. Em nossas sociedades esses ritmos biológicos são regulados em função de uma organização social, que obriga os homens a se disciplinarem, pautando seu relógio fisiológico no relógio social (OLIVEIRA; LAURO, 2009, p. 67).

Uma diferença fundamental deve ser levada seriamente em consideração: só a ampliação do tempo na escola não caracteriza a Educação Integral. Essa ampliação precisa estar acompanhada de uma nova visão de escola, uma nova visão de ensino-aprendizagem e de seus papéis sociais na modernidade. Entretanto, o que se percebe atualmente é a ênfase na ampliação do tempo escolar que, além de não caracterizar a Educação Integral, ainda pode transformar esse tempo a mais em maléfico para os estudantes no sentido de causar uma saturação mental ou o fenômeno descrito por Brasil (2009a) como “hiperescolarização”. O termo sugere que o aumento do tempo e das atividades escolares esgotariam os alunos, ao invés de ajudá-los a progredir no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos importantes as considerações de Gadotti (2009) a respeito do tempo nas escolas públicas e privadas. De acordo com o autor, a escola privada, das “classes média e alta”, já é de tempo integral, ou seja, o aluno dispõe de tempo integral destinado à sua educação. Geralmente existe um “contraturno”, onde ocorrem aulas complementares, muitas vezes até fora do espaço da escola como, por exemplo, reforço, lazer e esporte. A proposta de Educação Integral para as escolas públicas foca sua atenção em estender o direito de “passar mais tempo na escola” às camadas mais carentes da população. A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora.

Mas, por que motivo deveríamos introduzir o tempo integral nas escolas públicas? Gadotti (2009) afirma que a escola de hoje ampliou suas responsabilidades, assumindo outros encargos. Dentre eles está o de “proteção social” (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte, etc.), respondendo por programas que antes não eram de responsabilidade da escola.

Branco (2009) relata que a ampliação do tempo de permanência na escola proporciona aos alunos a oportunidade para realizarem e repetirem múltiplas experiências, podendo, assim, incorporá-las em suas vivências reais.

Não se trata de ir uma única vez ao museu ou ao teatro e guardar essa única experiência como um deslumbramento, e sim fazê-lo várias vezes para que os muitos olhares, realizados em diferentes momentos, incorporem-se nas suas aprendizagens (BRANCO, 2009, p. 37).

A autora descreve também que o tempo é um fator importante apontado na transferência da aprendizagem. Ou seja, o tempo que os estudantes levam para aprender determinado assunto é relevante. Assume, enfaticamente, a importância do tempo na aprendizagem, refletindo até se o pouco tempo da jornada escolar dos estudantes brasileiros pode ajudar a explicar os baixos desempenhos apresentados.

1.7.2 ESPAÇO

Quando pensamos em *espaço* na promoção do projeto de Educação Integral, pensamos em um diálogo com a comunidade de modo a favorecer os vários atores sociais envolvidos nesse projeto. Certamente, além de favorecer a interação dos diferentes agentes educativos, também complementam as ideias e os ideais de cada um deles, no sentido da Educação Integral.

Para tal promoção apresentamos duas posições, que apesar de parecerem díspares, se complementam mutuamente.

Historicamente o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno, sem, no entanto, considerar-se como único espaço dessa formação (BRASIL, 2009a, p. 34).

Para explicar com outras palavras o exposto acima, é importante ter diferentes espaços socioculturais além do espaço escolar para integrar e abranger o conhecimento teórico. Parques, museus, teatros, ou seja, outros espaços educativos que se consolidam no espaço formal e não-formal de aprendizagem, acompanhados por profissionais da área que, intencionalmente, constroem possibilidades educativas, configuram característica importante da Educação Integral.

O MEC (BRASIL, 2009a) aponta um processo de reflexão e de debate público que conduz ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, estabelecendo, claramente, as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam como agentes educativos. Entende-se com a proposta descrita que não se trata de centralizar o contexto espacial da escola em termos de exclusividade, ações e atividades que envolvem a educação.

Seguindo esta linha de raciocínio, todos os espaços são educadores. Cabe à escola propiciar espaços e ambientes de ensino-aprendizagem levando em consideração espaço, tempo, sujeitos e objetos do conhecimento. Dessa maneira a escola passa a articular projetos comuns para a utilização e fruição desses espaços.

Gadotti (2009) relata a importância da escola levar em consideração o contexto social do aluno, ou seja, não ignorá-lo, compreendendo-o criticamente. Isso significa entender que a pobreza não será eliminada ou diminuída somente pela Educação Integral, mas sem dúvida é um dos vários meios existentes. Nas palavras do autor:

Entendemos o tempo integral, como prevê a LDB, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer [...] (GADOTTI, 2009, p. 35).

Vemos que a importância do espaço e do ambiente escolares não são os únicos importantes. Como já foi descrito anteriormente, a união de espaço escolar e ambientes favoráveis à educação também fora da escola são imprescindíveis. Entretanto é de fundamental importância assumir o espaço de

dentro das escolas como insubstituível e respeitável no contexto familiar da população brasileira que frequenta as escolas públicas.

Pensamos, ainda, ser essencial a delimitação dos objetivos da Educação Integral neste tópico para observarmos a existência da variável “espaço”. Gadotti (2009, p. 38) afirma que esses objetivos são:

- “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”.

É interessante perceber, com isso, que os objetivos visam a melhoria da aprendizagem de maneira geral. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em conjunto com a comunidade. Passamos a entender “espaço” não somente como o espaço físico escolar, mas também como ambientes construídos para possibilitar processos educativos, como por exemplo a criação conjunta (entre alunos e professores) de jogos interativos imaginários dentro ou fora da sala de aula.

Pensando em espaços de forma mais abrangente, podemos trazer o desenvolvimento local como outra característica da Educação Integral, já que reconhece as potencialidades das comunidades, integrando diversas atividades: sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas (GADOTTI, 2009).

Branco (2009) trabalha a visão de espaço definida como território. Nas palavras da autora:

Não se trata mais de subir os muros da escola e viver um “faz de conta” protegido e irreal, e sim, de baixá-los e de se abrir para a comunidade; ampliando assim o território de uso e circulação das crianças. Elas precisam circular pelo bairro, pela cidade, pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para varolizá-los e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com sua comunidade. Ao mesmo tempo em que essa noção/sentimento se desenvolve nas crianças também a cidade vai tomando conhecimento da existência desses pequenos cidadãos que por ela circulam, acostumando-se com eles, interessando-se por eles e passando aos poucos a se responsabilizar pelas suas crianças. Não existe a priori uma cidade educadora, é o envolvimento de todos com

a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade. (BRANCO, 2009, p. 35).

As palavras da autora demonstram que com a utilização do território de maneira ampliada, como descreveu, há também a integração da comunidade com as crianças e das crianças com a comunidade, passando a existir o envolvimento de todos com a educação das novas gerações. Além do envolvimento, a autora descreve a importância dos espaços ampliados com a questão da aprendizagem:

A Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem aprendidos (BRANCO, 2009, p. 37).

Considerando a relação espaço-aprendizagem, a autora nos mostra que é possível ampliar a relação ensino-aprendizagem, ampliando a questão do espaço. É interessante assumir uma linha muito tênue de separação entre tantas variáveis, visto que há tanta influência entre elas. Perceber que a interação entre essas variáveis é que irá fazer a diferença para a educação dessas crianças é essencial.

1.7.3 CURRÍCULO

Para que as escolas assumam uma Educação Integral e para que seja a proposta de fato efetiva, devem assumir uma postura diferenciada, visto que necessitam ter condições para implantar tal proposta educacional. Essa implantação do tempo integral exige preparo técnico-político e formação, dos pais, dos alunos, dos professores e demais trabalhadores da escola, como é feito no Distrito Federal (GADOTTI, 2009).

O autor afirma que

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como a educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p. 41).

Branco (2009) reflete que, para que os alunos possam obter o saber acumulado entre as gerações anteriores e ainda dar conta das novas tarefas como por exemplo a inclusão da cultura, do esporte, das artes, da exploração dos recursos da comunidade, é necessária a construção de um novo currículo escolar.

Entendemos a proposta da Educação Integral com a premissa básica da integralidade, onde o ensino-aprendizagem das disciplinas em sala de aula não está separado da aprendizagem emocional, psíquica. Tão pouco está separado da formação de cidadãos, exigindo uma visão holística. Gadotti (2009), sustenta o conceito de integralidade como

[...] um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria do ensino e da aprendizagem (p. 98).

Segundo o autor, os currículos devem passar por uma reforma profunda para incluir a informalidade da cidade e da cidadania. Esses currículos devem expressar a realidade da cidadania, isto é, a realidade local, a cultura e os saberes desenvolvidos pelas comunidades.

[...] o município precisa estar refletido nos currículos: o meio ambiente, a cultura, a história da cidade, seus teatros, igrejas, suas ruas... os espaços do exercício dos direitos de cidadania, espaços de lazer, de troca de experiência, de mobilização, suas praças, seu povo. A cidade e o município precisam invadir a escola, os

currículos, as salas de aula, o ensino de todas as disciplinas [...] (GADOTTI, 2009, p. 113).

De acordo com Veiga-Neto (2006, apud OLIVEIRA; LAURO, 2009) o currículo é peça fundamental nas escolas da modernidade. Ele proporcionou à escola assumir novas práticas cotidianas de novas distribuições temporais e espaciais. Foi também pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. O currículo imprime ordem tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo. Podemos, desde já, pensar o currículo em termos temporais e espaciais. Nas palavras das autoras:

Em termos **temporais**, o currículo engendrou/engendra rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos que têm algo a ver com a escola. Foram vários dispositivos criados para controlar o uso do tempo de alunos/as e professores/as. Em termos **espaciais**, o currículo funcionou/funçiona como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. O currículo ainda contribui para fazer do *outro um diferente* e por isso um problema para todos/as nós (OLIVEIRA; LAURO 2009, p. 68).

De acordo com Oliveira e Lauro (2009), existem várias maneiras de organização do tempo curricular. A primeira delas está relacionada ao cuidar: com a higiene pessoal, com a alimentação, com o descanso. A segunda maneira de perceber o tempo curricular é através das atividades realizadas com as crianças, como, por exemplo, a divisão de atividades dirigidas, brincadeiras no parque, tempo de recreio. Assim, existe a adaptação ao tempo com trabalhos diversificados e criativos. A terceira é demonstrada por Sampaio (2002, apud OLIVEIRA; LAURO, 2009), que afirma a existência de um tempo quantitativamente ampliado, principalmente o das crianças. Entretanto ainda não há um tempo qualitativamente aproveitado pelos(as) professores(as) em suas aulas.

É possível perceber a fragmentação curricular nas atividades escolares quando observamos os horários a serem cumpridos. Um atraso do professor, ou um imprevisto com os alunos causam dificuldades no cumprimento de tais metas horárias. As autoras exemplificam:

14:30h- professor de educação física entra na sala;
14:50h- leva as crianças para lavarem as mãos;
15:00h- leva as crianças para o lanche;
15:20h- leva as crianças para escovarem os dentes;
15:30h- o professor deixa a sala e a professora de música termina com a escovação (OLIVEIRA; LAURO, 2009, p. 69).

Entendemos que o horário fragmentado dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das aulas, enraizado na concepção do currículo tradicional. Nessa perspectiva, na maioria das vezes, as atividades são pautadas com mais ênfase na dependência do relógio do que na qualidade.

Com a ampliação do tempo “quantitativo” é possível a diversificação das atividades, vendo o/a profissional de educação física e artes como fundamental para ocupação desse tempo. Ainda coloca este/a professor/a envolvido/a e os demais profissionais envolvidos em todo o processo escolar. É notório que a escola ainda não superou a noção do tempo de forma linear – com uma organização burocrática, tempos fragmentados e rígidos, determinados por marcadores, sirenes, relógios, grades curriculares, calendários, horários, agendas, entradas e saídas. A Educação Integral visa atuar nesses níveis, com o objetivo de desfragmentar o currículo e integrar o processo educativo para além do espaço escolar formal (OLIVEIRA; LAURO, 2009).

Uma escola com a proposta de educação integral precisa ter um coletivo coeso, coerente entre teoria e prática. E os/as profissionais devem ter a consciência de seu papel de educadores/as integrais. Nas palavras das autoras:

Portanto, o que se percebe é que a organização do tempo curricular nesta escola de educação em tempo integral precisa ser reorganizada, uma vez que os/as professores/as relatam a supremacia de um tempo cronológico não aproveitado em sua extensão qualitativa. No entanto, os/as professores/as têm refletido sobre essa questão, buscando a reorganização do currículo no atendimento a essa nova organização do tempo, desenvolvendo atividades diversificadas, ligadas ao cuidar e ao educar (OLIVEIRA; LAURO, 2009, p. 70).

Sobre as noções de tempo, espaço e currículo percebemos que existe uma reformulação importante já iniciada. Pensa-se em um novo lugar de emergência social e política. “Trânsito Paradigmático” é o nome dado por vários pensadores ao momento atual de transformação, “caracterizando-o em termos

de revoluções cotidianas no mundo do trabalho, no universo das relações humanas, no contexto das relações com a natureza e da própria natureza, no âmbito da produção científica, nas mudanças de esquemas tempo-espaço até então conhecidas (produzidas sobretudo pelas novas tecnologias da informação), que questionam as formas de organização que produzimos, empurrando-nos para a construção de olhares queousem e reinventem o que “está”, levando-nos a refletir acerca da historicidade e da transitoriedade de modelos há muito apresentados como imutáveis” (REGO; MOLL; AIGNER, 2006, p. 55).

Podemos observar que junto com os problemas da contemporaneidade surgem também os problemas escolares. Torna-se necessário o olhar reflexivo e questionador com o objetivo de acompanhar as mudanças que ocorrem na atualidade.

De acordo com Moll (2006, p. 56),

O conjunto de práticas/processos educativos realizados no âmbito da instituição escolar vive o impacto dessas perplexidades e instabilidades, tanto no relacionamento com as novas gerações quanto no campo dos novos saberes produzidos. Diante da responsabilidade com o futuro, temos como tarefas fundamentais compreender o que está acontecendo para construir novos olhares sobre os tensionamentos, desafios e limites de nossas práticas e desenhar outras possibilidades para a vida nos microespaços sociais, como a escola.

A autora afirma, ainda, que a crise escolar é a própria crise da modernidade. Nesse contexto surgem várias perspectivas para modificar e redefinir o contexto institucional na prática escolar, rompendo com a rigidez de tempo que a caracteriza desde seus primórdios.

Moll (2006) ressalta a necessidade de realizar uma rede de possibilidades educativas para além da instituição escolar, onde tempo, espaço e currículo possam ser ampliados em suas práticas pedagógicas. Conceitos como os de “*cidade educadora*” e “*cidade como pedagogia*” alargam a compreensão de educação e ampliam a perspectiva educativa. É importante deixar claro que essas possíveis mudanças são pensadas a médio e longo prazo, para que não sejam vistas como utopia ou impossibilidade.

CAPÍTULO 2 MÉTODO

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada, bem como o contexto atual de pesquisa em educação no Brasil. Instrumentos e participantes são os tópicos mais relevantes que envolvem o procedimento proposto.

2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A pesquisa em Educação requer algumas características, cuidados e especificidades. Tal fato se deve ao trabalho com seres humanos e/ou sobre seres humanos e seus contextos. Sendo assim, uma pesquisa em Educação não poderia ser estritamente experimental, sendo desenvolvida em ambientes controlados, manipulados. Gatti (2007, p. 13) afirma que:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas em sociedade. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc [...].

A autora reflete, ainda, que se pode falar em pesquisa educacional desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa. Nas palavras de Gatti (2007, p. 14):

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida é um processo porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

O tópico a seguir desenvolve os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa

2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, realizado em uma escola pública do Guará, no Distrito Federal, sendo caracterizado como um estudo de caso. Segundo a posição da pesquisadora, se trata de uma pesquisadora

participante, que está dentro do contexto da pesquisa, bem como em contato com os participantes.

O viés é fenomenológico, visto que estudamos um fenômeno ocorrido, observamos, descrevemos, contextualizamos e analisamos à luz dos conceitos aqui apresentados, sem a intenção de modificar o espaço e as possíveis dificuldades encontradas.

Para isso realizamos entrevistas semi-estruturadas com os diretores e responsáveis pela Educação Integral da escola com o fim de conhecer e detalhar o funcionamento. Fizemos, ainda, grupos focais com professores e alunos. Tivemos, então, como instrumentos de pesquisa: a análise documental, as entrevistas e os grupos focais.

Apresentamos um referencial epistemológico qualitativo. De acordo com Monteiro, Merengué e Brito (2006) tal metodologia permite aproximações interdisciplinares e transcende limitações de um modelo de ciência pautado no reducionismo. A subjetividade é vista como fenômeno socialmente construído, onde os métodos e instrumentos perdem valor como garantia da verdade e pureza na coleta e análise de dados. Assume função de estímulo pessoal a expressar-se o mais verdadeiro e completo possível.

Apresentamos a seguir os objetivos da pesquisa detalhadamente:

Objetivo geral:

Investigar a opinião de pais, estudantes, professores e dirigentes sobre a relação entre tempo, espaço e currículo, no contexto da Educação Integral, em uma escola pública do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

1. Estudar de que maneira o tempo, o espaço e o currículo interferem na aprendizagem dos alunos da Educação Integral.
2. Investigar de que maneira a relação entre tempo, espaço e currículo interferem nos aspectos sócio-afetivos dos diferentes atores sociais – pais, estudantes, professores e dirigentes.
3. Reconhecer de que maneira a Educação Integral interfere na qualidade de ensino do professor.

Instituição escolar escolhida para a pesquisa:

Os seguintes critérios foram tidos como base para a escolha da escola:

- a) funcionar em regime de tempo integral;
- b) oferecer proposta curricular condizente com o regime de tempo integral;
- c) manter projetos alternativos de envolvimento da comunidade escolar no cotidiano da escola;
- d) ter participado do programa Mais Educação durante os três anos consecutivos: 2008, 2009 e 2010.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos da pesquisa foram: análise documental, entrevistas e grupos focais. A seguir detalhamos cada um deles a fim de esclarecer o planejamento da pesquisa.

Descrevemos o primeiro instrumento:

1 – **Análise documental**: as análises em questão foram feitas através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tal documento foi cedido pela própria escola em visitas prévias ao trabalho de campo.

De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006), documentos e/ou registros podem ser utilizados como fontes confiáveis de dados, desde que cuidados sejam tomados, como por exemplo, a autenticidade dos mesmos. Como os documentos a serem analisados para o trabalho foram fornecidos pela própria escola pesquisada, são, de fato, autênticos.

Podemos descrever o segundo instrumento:

2 – **Entrevistas**: as entrevistas foram realizadas com a Direção da escola, onde o objetivo é conhecer um pouco sobre a história da escola e suas características. As entrevistas foram gravadas, quando autorizado, e transcritas.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), exige a presença do pesquisador com o objetivo de obter do entrevistado as informações importantes para responder ao problema.

3 – **Grupos focais:** os grupos focais foram realizados com a equipe responsável pela Educação Integral na instituição e com grupos de alunos que participam desta. Esses foram gravados, quando permitido, de maneira que o conteúdo auditivo será transcrito e analisado como material de pesquisa.

Se caracterizam como uma técnica de pesquisa. Sua constituição e desenvolvimento estão intimamente relacionados ao problema da pesquisa, que necessariamente deve estar claramente exposto, bem como o referencial teórico. O grupo focal deve ter, também, um roteiro previamente estabelecido, porém, utilizado com flexibilidade (GATTI, 2005). O moderador do grupo, nesse caso, será a própria pesquisadora.

2.4 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto aos participantes dessa pesquisa, seriam, a priori: professores, pais e/ou responsáveis, estudantes e dirigentes da escola. Por dificuldades que serão aqui destacadas, o grupo focal dos pais/responsáveis não pode ser realizado.

As entrevistas foram realizadas com a vice-diretora e com a coordenadora da Educação Integral na instituição. Os grupos focais foram feitos com um grupo de alunos de 1ª a 4ª série e com a equipe responsável pela Educação Integral na escola. A equipe da Educação Integral compreende 4 pessoas e o grupo de alunos 6 integrantes.

O conteúdo revelado por meio de grupos focais foi analisado, discutido e categorizado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS/DISCUSSÃO

Este Capítulo compreende os resultados da pesquisa de campo, bem como a discussão realizada com base nos dados obtidos e nos conceitos apresentados previamente. Apresentamos, inicialmente, a descrição da instituição, posteriormente as análises das tabelas que estão nos Apêndices de 1 a 6 (p. 85 - 95). Cada tabela descreve os dados brutos, tal como foram descritos. O texto mostra a interação desses dados com o marco teórico descrito anteriormente.

É interessante ressaltar que as impressões, sensações, sentimentos e observações da pesquisadora foram levados em conta em cada momento da discussão dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA

Foi realizada uma primeira visita à escola onde a coordenadora responsável pela Educação Integral nos recebeu e relatou detalhadamente o andamento da escola. Neste momento estavam presentes a pesquisadora e o Professor orientador. O espaço físico também foi visitado minuciosamente.

Para resguardar a identidade das pessoas que participaram da pesquisa, omitimos alguns dados. Os nomes são fictícios e a escola não é identificada. O histórico e demais dados que são apresentados aqui foram obtidos através do Projeto Político Pedagógico (PPP de 2011) fornecido pela própria instituição.

A criação da escola foi no ano de 1973, mas somente no ano de 2006 tornou-se uma Escola Inclusiva, ou seja, em cada turma há um ou mais alunos especiais.

A partir de 2008 começou a receber a verba do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) devido ao seu baixo rendimento no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2007. Em 2008 com esta verba foi possível a implantação da escola integral, onde começaram atendendo 150 alunos e neste ano de 2011, atendem a 130 alunos.

A Educação Integral e o PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da

Escola, também foram implantados com o objetivo de minimizar a evasão e melhorar o processo ensino-aprendizagem com vista a elevar o índice apresentado pelo Ideb.

O PPP (2011) descreve que oferecem as seguintes atividades na escola integral: projetos interventivos, grafite, judô, horta de plantas medicinais, Muay Thai e outros, através desta verba.

A maioria dos estudantes é oriunda das Colônias Agrícolas próximas à escola, Setor de Chácaras e Cidade Estrutural, além da comunidade do Guará. Sendo assim, o maior desafio da escola é promover a convivência pacífica e gerenciar a diversidade sócio-cultural no ambiente escolar.

De acordo com a coordenadora da Educação Integral na instituição, 98% dos estudantes da escola são da Estrutural, bairro carente do entorno de Brasília. O contexto desses alunos não atende nem as necessidades básicas. Os pais têm muita dificuldade de acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola, visto que trabalham fora, e não têm folga para comparecer às reuniões de pais. Seria inviável retirá-los de seus lugares de trabalho para participarem do grupo focal, e o convite nem chegou a ser enviado pela coordenadora.

De acordo com o PPP (2011) da escola, os objetivos da Educação Integral são desenvolver atividades que: a) contribuam e estimulem o convívio humano e social despertando-os para as ações de solidariedade e cidadania; e b) contribuam para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A Educação Integral funciona da seguinte maneira: a escola atende a 130 alunos. Dessa totalidade, 50 estudantes da 5ª série, 6º ano, vão para o Sesc (25 pela manhã e 25 à tarde) desenvolver suas atividades em contra-turno com as disciplinas oferecidas na própria escola. Permanecem na escola 80 alunos de 1ª a 4ª série, 2º ao 5º ano. A Educação Integral funciona nos dois turnos, cada um com uma coordenadora. Como entramos em contato com a coordenadora da tarde, conseqüentemente esses estudantes comparecem às aulas regulares pela manhã, almoçam na escola e desempenham as atividades da Educação Integral à tarde.

Esses alunos foram escolhidos para participar do programa pela diretoria da escola, que realizou uma lista tendo como critério problemas sócio-econômicos, baixo desempenho escolar, dificuldades financeiras, mal comportamento na própria escola e alguns pedidos dos pais pela alimentação oferecida.

O funcionamento da escola integral ocorre 3 vezes na semana (2ª, 4ª e 6ª feira)

em contra-fluxo com as disciplinas da escola regular. Se estudam a escola regular pela manhã, fazem as atividades da escola integral à tarde, se estudam a escola regular pela tarde, fazem as atividades da escola integral pela manhã. Um dia na semana é para os professores desenvolverem o planejamento das atividades e realizarem as instruções para a equipe responsável. O dia letivo é composto por 5 horas-relógio. Assim, as disciplinas regulares funcionam de 7h às 12h e de 13h às 18h. A escola integral funciona de 8h às 12h e de 13h às 17h. Dos 80 estudantes que supostamente ficariam na escola, comparecem à Educação Integral em torno de 30 (esse número não compreende os 25 alunos do sesc).

São duas coordenadoras responsáveis pela Educação Integral, uma pela manhã e outra a tarde. O contato foi feito com a coordenadora da tarde, que nos acompanhou durante toda a primeira visita à instituição.

A visita teve início com uma conversa sobre a escola integral, como descrito acima. O reconhecimento do espaço tem início logo após. Visitamos as salas de aula, a biblioteca, as quadras de esportes, o espaço da horta, as salas da diretoria e dos professores, o depósito de alimentos, o refeitório, a cozinha, a sala de informática, as salas de aula.

A escola tem uma boa infra-estrutura em termos de espaço. Tem grades e controle de entrada e saída por um porteiro responsável, mas não apresenta grades entre os corredores das salas de aula. A biblioteca é grande e com um acervo considerável, também com uma pessoa responsável pela retirada e devolução do material. No momento da visita estava acontecendo uma palestra, ou seja, a biblioteca foi dividida em três espaços. Onde ficam os livros, um espaço de leitura e um espaço maior para ministrar palestras ou atividades com um maior número de estudantes.

De acordo com o PPP (2011), no quesito espaço físico, contamos com 2 quadras de esporte, biblioteca, 4 salas de recursos, 18 salas de aula, um bloco administrativo que é formado por 1 direção, 1 mecanografia, 1 secretaria, 1 sala de atendimento do SOE (Serviço de Orientação Educacional), 1 supervisão administrativa, 1 laboratório de informática, 1 sala de coordenação de professores, 1 sala dos professores, 2 depósitos, 1 cantina, 1 depósito de gêneros alimentícios, 1 lanchonete e 1 sala de atendimento odontológico. A instituição também conta com 10 instalações sanitárias para atendimento dos vários segmentos que utilizam os espaços da escola.

A coordenadora fez questão de nos apresentar a cozinha e as merendeiras. O espaço é muito limpo e elogiado por todos. O refeitório fica ao lado da cozinha, em espaço coberto, mas aberto, e essa foi uma reclamação. Existem muitos pombos no local que dividem espaço com o almoço dos estudantes.

O momento da visita foi durante a greve dos auxiliares da secretaria de educação, por esta razão nos levaram ao depósito para ver o que existia para a alimentação. O feijão é a vácuo, arroz não tinha. Os biscoitos tinham mal cheiro e era só o que as crianças comiam. Estava vazio. A greve de auxiliares de educação interferiu negativamente na coleta de dados, já que os alimentos foram cortados e muitas vezes as crianças faltavam às aulas.

Apesar da boa vontade da coordenadora em realizar um bom trabalho, mostrava-se insatisfeita com tanto descaso por parte do governo. Afirmava que o programa da Educação Integral era mentiroso, que a teoria não se aplicava à prática. A percebemos extremamente chateada e decepcionada com a falta de aderência dos professores e com a falta de espaço para a escola integral. Afirma que o ensino regular tem prioridade em tudo na escola.

Existem também jovens que saíram do Cajé (centro de atendimento juvenil especializado) que cumprem penas alternativas na escola, como capinar os espaços verdes e preparar a horta. Esses jovens não podem andar sozinhos lá dentro e existe uma preocupação quanto ao momento da chegada deles até a saída.

A sala dos professores é relativamente grande, mas como existem muitos professores, acaba ficando um pouco apertada. As paredes e murais são preenchidos com cartazes sobre determinados assuntos. A escola é limpa e organizada, apesar do barulho e agitação da maioria dos alunos. A percepção foi de esgotamento por parte dos professores e responsáveis pela direção. Os alunos necessitariam de mais disciplina e controle: tinha estudante de uma turma na outra, estudante fora de sala em momento de aula, estudantes no banheiro em grupos, estudantes na quadra de esportes em momento de aula.

Durante a pesquisa de campo houve várias visitas para a conclusão de todas as etapas. Foram duas entrevistas e dois grupos focais que estão detalhados em forma de tabela (Apêndices de 1 a 6, p. 86 a 100). Para facilitar a compreensão dos temas abordados, segue o texto de discussão especificados por temas de acordo com as tabelas: o conceito de Educação Integral, cada variável (tempo, espaço e currículo) e mais duas categorias: inovações e desafios (p. 95 a 100).

3.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste tópico apresentamos as análises referentes à Tabela 1, situada no Apêndice 1, p. 87 a 89, que mostra o conceito de Educação Integral na visão de diferentes atores sociais.

Iniciaremos a discussão dos dados apresentados pelo conceito de Educação Integral oferecido pela vice-diretora da escola, que afirma que a Educação Integral deve *formar profissionais*, além de orientar para o vestibular. Afirma ser importante a formação como *cidadão atuante*.

De acordo com Gadotti (2009), em um contexto de desafio da qualidade de sua educação básica, momento atual do país, a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. Assim, a escola passa a ser a intersecção que articula todas as demandas do governo às demandas populacionais. A educação integral passa a ampliar os muros da unidade escolar de forma que a cultura ultrapasse os ensinamentos dentro do contexto educacional escolar.

Podemos inferir que a fala da vice-diretora apresenta o desejo de ampliar os muros da escola, como descrito pelo autor citado acima quando fala sobre *formação profissional, a necessidade de conhecer o código de ética do consumidor, conhecer os direitos trabalhistas, respeitar o próximo*. São conceitos que vão muito além das disciplinas regulares.

Ela cita, também, *a formação como cidadão*. Com relação a esse conceito, Branco (2009) relata que a cidadania é um processo a ser desenvolvido com e pelas crianças “nas práticas de gestão das questões escolares onde estão envolvidas e não com regras e instituições dissociadas das situações reais de vida das crianças”. A autora remete a importância da cidadania ser oferecida também e principalmente pela escola, onde possuem vínculos afetivos e sociais, e não somente por instituições dissociadas das situações reais de vida das crianças. Podemos observar o engajamento da profissional da área de educação quando coloca este conceito como parte dos objetivos da Educação Integral.

De acordo com Gadotti (2009), falar em educação cidadã ativa poderia ser considerado uma redundância, mas realça seu caráter participativo e mobilizador quando afirma que uma educação de qualidade é uma educação

cidadã ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades. Podemos observar que a vice-diretora da escola está acompanhando os trabalhos recentes, porém, não afirma que essa educação cidadã acontece na escola, mas sim que seria um dos objetivos da Escola Integral.

Quando a vice-diretora relata sobre a família e sua importância na Educação Integral, fala que *a família desconstrói o que a gente tenta construir na escola. É o que acontece com nossos alunos da aceleração, a maioria deles é a falta dos pais, ausência de limite, disciplina respeito.* Gadotti (2009) descreve que o aprendizado do ser humano depende das condições de que dispomos e do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira dessas comunidades é a família, onde está o grupo social da infância com conseqüente importância no futuro da criança. A seguir temos a comunidade escolar, onde precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes. Quando os responsáveis acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances de aprendizado da criança.

É importante lembrar que o contexto da grande maioria das crianças que estuda nesta escola é de vulnerabilidade e risco social e que os motivos para serem escolhidos é justamente conseqüência deste contexto. Baseado no autor podemos inferir que a maioria das famílias das crianças que fazem parte da Educação Integral trabalha fora e não acompanha o desenvolvimento escolar. Estas famílias apresentam problemáticas como violência, vulnerabilidade social, entre outras que serão citadas e analisadas a seguir.

Neste momento da análise é importante afirmar que a Escola Integral retira o menor dos riscos das ruas oferecendo uma permanência escolar despreocupada para os pais que trabalham fora, uma refeição a mais para o aluno e atividades complementares ao ensino regular, dividindo responsabilidades sociais com as famílias em dificuldade.

Gadotti (2009) comenta que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público. Mas será que está apropriada? Retomamos essa discussão mais adiante.

A vice-diretora afirma que *a EI é uma política de educação, o Mais Educação é outra política de educação, que estão na escola para tentar*

melhorar a qualidade de ensino dos alunos e as duas estão em funcionamento nessa escola, mas nenhuma de forma satisfatória. De acordo com Brasil (2009b) o Programa Mais Educação, está voltado para implementações de ações direcionadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07. O objetivo desse Programa é atuar em contraturno escolar, fomentando a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio-educativas, sempre articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. O Programa congrega ações conjuntas de vários ministérios – MEC, MinC, MDS, ME, MCT, MMA – e da Presidência da República (PR). Conta com ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições públicas e privadas – com atividades gratuitas e dentro do projeto político pedagógico das redes e escolas participantes.

Segundo essa descrição, o autor não apresenta o objetivo de melhoria na qualidade de ensino dos alunos, entretanto podemos considerar essa melhoria como consequência de outras melhorias como por exemplo fornecendo atividades sócio-educativas.

A vice-diretora cita, também, a questão dos professores mal remunerados e sem aderência ao programa. Este fato será analisado a seguir, através da fala dos mesmos.

O conceito de Educação Integral também foi desenvolvido pela coordenadora responsável na escola. A primeira resposta foi: *espero que não seja confundida a EI com o tempo de permanência ampliado somente. Existe isso sim, mas o contexto envolve muito mais coisas que não conseguimos conquistar ainda.* A resposta nos remete ao tempo de permanência das crianças na escola. BRASIL (2009a) de fato apresenta o conceito da Educação Integral relacionado ao tempo. O Decreto nº 6.253/07 **definiu que se considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.**

A definição do decreto afirma que a jornada escolar deve ser igual ou superior a sete horas diárias, mas não afirma o que deve ser desenvolvido

durante o tempo de permanência na escola. É interessante ampliar essa discussão para reavaliarmos o que tem sido feito durante o tempo na escola e o que deveria ser feito. Isso está descrito com mais profundidade na tabela referente ao tempo.

A segunda resposta nos fornece um dado importante: *Por um lado a EI é uma intrusa dentro da própria escola, o que é causado por um problema de gestão do GDF. Por outro lado, o do governo, acredito que seria o melhor desempenho escolar do aluno em termos de notas.* É interessante clarificar que o fato de ser intrusa se refere à prioridade para o ensino regular o que será discutido mais adiante.

Brasil (2009a) afirma que a articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir em importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e também, para a melhoria do desenvolvimento escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. A fala da coordenadora remete à prática, ou seja, o que ocorre, de fato, na escola. O que vemos na teoria é que além da melhoria em termos de notas, a Educação Integral atua também como política preventiva.

A terceira fala remete à: *prioridade é sempre para o ensino regular. A greve do segmento da secretaria de educação, corta a EI por falta de alimentação. Na teoria a coisa é linda e funciona. Na prática é uma mentira, nada funciona.* Retomando o descrito acima, nesse sentido que afirma que a Educação Integral é uma intrusa. Podemos observar uma fragmentação com relação ao que diz respeito aos alunos regulares e aos alunos da Educação Integral.

Maurício (2009) destaca que na ótica de professores e funcionários a Educação Integral só se justifica como **necessidade e conveniência**. Indiretamente, desqualificam o próprio trabalho, porque, se atendem apenas à necessidade, não podem ter reconhecimento de qualidade, não podem ser preferidos, queixa tão presente no discurso dos professores: "eles não reconhecem nosso trabalho", "não vêm à reunião de pais", etc.

Podemos observar na fala da coordenadora que é necessário a melhoria das atividades que são descritas em teoria para a prática ter o alcance

esperado, porém não observamos desqualificação do próprio trabalho. O restante da equipe são oficinairos, professores de horta, de luta. Observamos falta de recursos humanos para lidar com a demanda da Educação Integral nessa escola, falta de uma equipe mais coesa e falta de integração entre os professores do turno regular com o contraturno.

Com relação aos alunos, observamos falas como: *Fazer aula de judô embaixo da árvore é melhor do que não fazer. Queria brincar de boneca, brincar fora da escola, ter mais dinheiro pra fazer passeios ou ir no cinema. Se a escola não leva a gente, a gente não vai nunca. Aí ficar só aqui dentro é muito ruim. Pra mim, qualquer atividade é melhor do que ficar na minha casa. Ah tia, eu prefiro vir pra escola do que ficar em casa apanhando ou tendo que ir pra rua pra trazer dinheiro pra ajudar minha mãe. Prefiro do que ficar em casa ou na rua. ...e quando sabe, às vezes tem que pagar, aí minha mãe não tem. A maioria das crianças não vai.*

Percebemos com essas falas que as crianças preferem ficar na escola do que em casa ou nas ruas, e apesar de não estarem plenamente satisfeitas com as atividades propostas, preferem fazer as atividades propostas do que não fazer. Para elas isso é a Educação Integral. Se é para ficar mais tempo na escola é para fazer alguma atividade diferente. Demonstram até o desejo de realizar atividades fora da escola e atribuem esse dever à própria escola, ou seja, se a escola não leva, ficam sem ir, porque as famílias não têm condições de assumir esse papel.

Percebemos também que as crianças atribuem o conceito de Escola Integral com a alimentação: *Eu gosto da comida, mais do que todas as coisas. Depois que como, posso obedecer qualquer coisa. Às vezes não quero vir, mas lembro da comida, aí me animo. E aqui a gente ainda tem comida boa, em casa, quando tem, é ruim demais, e ainda tem que dividir. Gosto só da comida. Aqui tem uma comida muito boa, e prefiro vir e comer do que me virar na rua.*

A alimentação ocupa lugar muito importante na Educação Integral. Em parte do período da pesquisa de campo, havia greve da Secretaria de Educação, e caso não tivesse alimentação, não funcionaria a Escola Integral. Na primeira visita à escola, fomos ao depósito. Havia biscoito, feijão a vácuo, como o descrito anteriormente. Não havia arroz, tempero, legumes, nada mais. Como havia carne, a escola manteve a alimentação muitas vezes retirando do

próprio bolso dos professores e diretores para a alimentação dos alunos, para não parar a Escola Integral. Há uma hipervalorização da alimentação já que um dos fatores principais para a participação na Escola Integral era a dificuldade alimentar das crianças.

Há também respostas como: *Eu não gosto não, prefiro ficar na rua. Aqui todo mundo fica no pé, não pode nada e eu não gosto não. Eu não gosto de ficar o dia todo aqui. A gente não faz nada direito, parece que botam a gente em qualquer coisa pra dizer que tem o que fazer, mas na verdade é só pra gente ficar aqui. Gostaria de aprender mais coisas, mas direito, não de qualquer jeito como é aqui.*

Podemos ressaltar nessas falas a falta de limites descrita pelo diagnóstico motivacional dos escolhidos a participar da Escola Integral. “Ficar no pé” e “não pode nada” demonstra a dificuldade de alguns desses alunos em lidar com limites e disciplina exigidos pela escola. Em contrapartida, existe a vontade de aprendizado de coisas novas. Os alunos percebem quando os “depositam” na escola somente para terem onde ficar. Querem organização e qualidade no método de ensino e para isso falta recurso humano qualificado e bem remunerado.

Passamos para as respostas da equipe responsável pela Educação Integral. Respostas como: *há um abismo entre o que é teoria do que é prática. É um projeto mentiroso. Aqui é tudo pro regular. Não temos espaço para a EI. Ficamos com as sobras. O governo finge que a Educação Integral vai de vento em poupa e nós fingimos que trabalhamos. Eu to aqui só por enquanto, se arrumar algo melhor, saio na hora.* Todas essas respostas evidenciam a insatisfação do trabalho com a Educação Integral e a falta de ligação entre o que é descrito na teoria e o que pode ser realizado na prática.

Brasil (2009a) assegura que uma política de educação integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais. As respostas acima evidenciam que não há valorização do profissional, não há espaço físico nem espaço para o desenvolvimento satisfatório da experiência dentro da escola, não há dedicação exclusiva e um

fator essencial é que não há valorização profissional por parte dos próprios integrantes da equipe.

Observamos também respostas como: *Acho que o principal seria o melhor desempenho escolar, em termos de rendimento mesmo. Eles aqui têm o carinho de alguns professores que são mais próximos, e isso é muito importante pra eles, que não têm isso em casa. O mais importante é que eles aprendam o conteúdo, mas também aprendam a cidadania. Já que somos obrigados a ter a Educação Integral aqui, pelo índice baixo, vamos batalhar pra melhoria dessas atividades. Adoro ver que a El tem que começar de algum lugar. Prazer e desprazer convivem juntos.* Essas respostas mostram que apesar da insatisfação, existe a boa vontade, o interesse e a motivação da equipe. Essa motivação seria o bem estar desses alunos e a vontade de ajudar a construir um contexto melhor para cada um deles.

Diversos autores (BRASIL 2009a) afirmam que educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão. Nesse sentido, podemos observar nas respostas citadas acima que a equipe está sendo criativa a ponto de reinventar a relação com o contexto desses alunos, suas dificuldades, os recursos que possuem e o que podem fazer por eles. Podemos inferir que agindo assim, essa equipe acredita no potencial dos alunos e nas possibilidades de crescimento e desenvolvimento desses alunos.

A seguir apresentamos as análises dos dados referentes à Tabela 2, situada no Apêndice 2, p. 88.

3.3 COMO SE ORGANIZA O TEMPO?

As respostas da vice-diretora com relação à organização do tempo se resumem em: *Esse tempo é só p ampliar a carga horária ou é p se ter resultados? Continuar essa ampliação do jeito que tá, não tá surtindo efeito. Aqui a gente tem 15 horas de coordenação semanal, a gente tem 5 horas por*

dia de regência que é cansativo pros alunos. Temos ótimos professores, mas temos professores que passam 3 horas de coordenação lendo revista. O que caracteriza a experiência é a jornada dupla.

Nessas respostas observamos duas vertentes relacionadas ao tempo. O aumento do tempo para os professores e o aumento do tempo para os alunos. Com relação ao aumento do tempo para os professores, como destacado no referencial teórico, já de antemão, podemos nos referir a uma problemática e a uma virtude: a problemática diz respeito ao despendimento de mais verba para o aumento da carga horária dos profissionais, que não acontece; e a virtude seria a tranquilidade dos pais sabendo que seus filhos estão no ambiente escolar cumprindo atividades para a complementação da educação tradicional. Com relação aos alunos, seria um prazer ou um castigo passar mais tempo no ambiente escolar? Essa questão está apresentada a seguir quando discutimos sobre as respostas dos alunos.

A teoria acerca da Educação Integral explica e clarifica que a política de educação requer sim o aumento da jornada do tempo escolar, mas não se caracteriza somente por essa questão. Porém, o que observamos no Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecimento no Plano Nacional de Educação, **definiu que se considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.**

Seria necessária a reformulação de tal decreto para deixar ainda mais claro por meio de normatização legal o que de fato caracteriza tal política de educação. Temos duas gestoras, da mesma escola, gerindo o mesmo grupo de alunos com informações diferentes e complementares. A vice-diretora questiona na primeira resposta se a ampliação do tempo bastaria para alcançar resultados. Não deixa claro quais são esses resultados, mas deixa claro sua insatisfação com relação à dificuldade dos professores em aderir a esse tempo ampliado.

Torna-se necessário que as questões relacionadas ao tempo e às características da Educação Integral estejam mais claras para professores e dirigentes.

Já os alunos apresentam respostas como: *Eu não gosto de ficar o dia todo aqui. A gente não faz nada direito, parece que botam a gente em qualquer coisa pra dizer que tem o que fazer, mas na verdade é só pra gente ficar aqui. Gostaria de aprender mais coisas, mas direito, não de qualquer jeito como é aqui. Acho que é muito tempo pra pouca coisa pra fazer, poderíamos fazer muito mais coisas. O ônibus demora muito e é horrível.*

Com essas respostas, podemos inferir que também não está muito claro para os alunos porque eles têm que ficar mais tempo na escola, se as atividades são poucas e insatisfatórias para eles.

Como descrito anteriormente, devemos assumir a ampliação da jornada (na Educação Integral) como um auxílio para as instituições educacionais repensarem suas práticas e procedimentos, construindo novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens. Essa ampliação não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois teríamos a preocupação focalizada mais em **ocupar** que **educar** (BRASIL, 2009a). É isso que as crianças falam, quando dizem: *parece que botam a gente em qualquer coisa pra dizer que tem o que fazer, mas na verdade é só pra gente ficar aqui. Gostaria de aprender mais coisas, mas direito, não de qualquer jeito como é aqui. Acho que é muito tempo pra pouca coisa pra fazer.*

A equipe responsável descreve respostas tais como: *Acho que eles não gostam de ficar tanto tempo na escola. Em primeiro lugar, acho que deveria ser dada uma especialização, curso de extensão ou reciclagem pros professores, que não aderem ao projeto. Reclamam de ter que ficar mais tempo recebendo o mesmo salário. Não entendem o projeto e pensam que é só o tempo mais estendido, conseqüentemente não oferecem aos alunos o que a El preza como teoria. Pensam que é mais tempo de sala de aula, mais horas aula, mais tempo de explicação no quadro. O que observo é que às vezes ficam mais cansados do que com melhor rendimento.*

Primeiramente vem uma reflexão: porque deveríamos introduzir o tempo integral nas escolas públicas? Gadotti (2009) afirma que a escola de hoje ampliou suas responsabilidades, assumindo outros encargos. Dentre eles está o de “proteção social” (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte, etc.), respondendo por programas que antes

não eram da responsabilidade da escola.

Temos uma boa justificativa para tal, mas é fundamental que esteja claro também qual a diferença entre tempo integral e educação integral. O primeiro diz respeito ao aumento quantitativo das horas que as crianças passam dentro de uma instituição escolar. E educação integral como um aumento qualitativo do tempo das crianças, uma expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Um aumento do tempo de se educar na escola onde os conteúdos devem ser (re)significados, revestidos de sentidos para os/as alunos/as. (OLIVEIRA; LAURO, 2009).

A maioria dos alunos e alguns professores do ensino regular, ou seja, do ensino da parte das disciplinas não conhecem essa diferença, e esse fenômeno pode ser observado pelas respostas descritas acima. Reclamam por pensar que serão mais horas de explicação e aula corrida.

Outra reflexão necessária é com relação ao tempo de permanência na escola, que não foi detalhado na tabela, mas foi descrito nas visitas feitas à escola durante a pesquisa de campo. Esta informação está descrita na primeira parte deste capítulo (p. 52). O funcionamento da escola integral ocorre 3 vezes na semana (2^a, 4^a, 6^a) em contra-fluxo com as disciplinas do ensino regular. Se estudam na escola regular pela manhã, fazem a escola integral à tarde, se estudam na escola regular à tarde, fazem a escola integral pela manhã. Um dia é para o planejamento das atividades e instrução para a equipe responsável. O dia letivo é composto por 5 horas-relógio. Assim, as disciplinas regulares funcionam de 7h às 12h e de 13h às 18h. A escola regular funciona de 8h às 12h e de 13h às 17h. Dos 80 estudantes que supostamente ficariam na escola, comparecem à Educação Integral em torno de 30, além dos 25 que ficam no sesc.

Para esse questionamento, nos apoiamos nos dados da Pesquisa Nacional, descrita no capítulo 1.4. A nível nacional, em 299 experiências, de um total de 800, 37,4%, são desenvolvidas durante cinco dias da semana, com oito ou mais horas diárias. E 41,6% das experiências ocorrem durante os cinco dias da semana, apresentando uma carga horária maior ou igual a sete horas diárias (BRASIL, 2009b).

Na região Centro-Oeste 34,1% das experiências ocorrem em cinco dias da semana e em pelo menos sete horas diárias. Para serem caracterizadas

como “tempo integral” os alunos devem estar matriculados para atender aos parâmetros do Fundeb e assim fazerem jus à destinação diferenciada de recursos. Os dados mostram 11,4% de experiências do Centro-Oeste, que ocorrem em 5 dias da semana, mas em 4,5 horas diárias, distanciando-se, em muito, dos critérios do Fundeb (BRASIL, 2009b).

Na escola a qual pesquisamos, a Educação Integral ocorre três vezes na semana, durante quatro horas cada dia. Isto significa que são 12 horas semanais, que dividido por cinco dias da semana, equivaleria a 2,4 horas por dia, distanciando-se bastante dos critérios do Fundeb.

Com tais dados podemos inferir que a escola desenvolve o tempo integral, mas está distante de desenvolver a Educação Integral. Oliveira e Lauro (2009) entendem o tempo integral como um aumento quantitativo das horas em que as crianças passam dentro de uma instituição escolar, um tempo expandido. E educação integral como um aumento qualitativo do tempo das crianças, uma expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Um aumento do tempo de se educar na escola onde os conteúdos devem ser (re)significados, revestidos de sentidos para os/as alunos/as.

Com a análise dos dados, não existe nem o tempo integral, nem a Educação Integral nessa escola. Não há o tempo necessário para o desenvolvimento qualitativo desses alunos. Além de ficarem pouco tempo na instituição escolar, a qualidade das atividades é questionável pela própria coordenadora, vice-diretora, equipe e alunos.

A Tabela 3, situada no Apêndice 3, p. 89, trás os dados brutos relacionados ao espaço. A seguir damos início à análise desses dados.

3.4 COMO SE ORGANIZA O ESPAÇO?

Com relação a como se organiza o espaço na Educação Integral, a vice-diretora nos oferece respostas como: *Não dá p atender toda a demanda da EI por conta de espaço. São 130 alunos ao todo, 50 no sesc e 80 com a gente. E todos almoçam aqui com a gente.*

Em primeiro plano, quando falamos de espaço é importante ter diferentes espaços socioculturais além do espaço escolar para integrar e

abranger o conhecimento teórico. Parques, museus, teatros, ou seja, outros espaços educativos que se consolidam no espaço formal e não-formal de aprendizagem, acompanhados por profissionais da área que, intencionalmente constroem possibilidades educativas, configuram característica importante da Educação Integral. Esse diálogo com a comunidade não existe nessa escola. O que ocorre é que os estudantes permanecem dentro do ambiente escolar durante toda jornada ampliada. É importante deixar claro que aqui não estamos falando dos alunos que vão para o sesc, mas sim dos que permanecem na escola.

Por essa razão é fácil entender quando a vice-diretora nos responde: *A integração ao território não tem acontecido nunca, por falta de um projeto mais elaborado, a EI tá muito solta. Falta de pessoal.* A integração ao território não tem acontecido, não por falta de um projeto mais elaborado, mas sim, por falta de conhecimento do projeto que já existe, e é sim bem elaborado.

Como já descrito anteriormente, vemos que a importância do espaço e do ambiente escolares não são só e unicamente importantes, a união de espaço escolar e ambientes favoráveis à educação também fora da escola são imprescindíveis. Entretanto é de fundamental importância assumir o espaço de dentro das escolas como insubstituível e respeitável no contexto familiar da população brasileira que frequenta as escolas públicas.

Não estamos falando em substituição dos espaços escolares, nem diminuindo a importância dos mesmos, estamos falando em atividades complementares e imprescindíveis ao melhor desempenho de aprendizado dos alunos.

A vice-diretora responde ainda que: *minha gestão começou em 2010 [...] Era praticamente um DEPÓSITO DE MENINOS, a única coisa boa que tinha era o judô, que tinha um espaço diferenciado, e o lanche, por que nossas merendeiras são muito boas.* Para entendermos o contexto da resposta, é necessário voltar aos objetivos da Educação Integral. Gadotti (2009) afirma que esses objetivos são: educar *para e pela* cidadania, criar hábitos de estudo e pesquisa, cultivar hábitos alimentares e de higiene, suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares, ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Os objetivos visam a melhoria da aprendizagem de maneira geral. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em conjunto com a comunidade. Passamos a entender “espaço” não somente como o espaço físico, mas também como ambientes construídos para possibilitar processos educativos. Existem ambientes construídos para possibilitar tais processos, como o judô e a alimentação, como descritos acima pela profissional da educação. Entretanto não existe o espaço de construção fora da escola, conseqüentemente não existe, tão pouco, o ambiente construído com a comunidade. É possível observar que não há integração do território, como a própria vice-diretora relatou.

A coordenadora da experiência nos oferece uma resposta mais detalhada: *Oferecemos 130 vagas. 50 alunos do 6º ano vão para o sesc e 80 ficam comigo na escola. Dos 50 do sesc 25 vão pela manhã e 25 vão pela tarde. O critério para os que ficam comigo, os de 1 a 4 série foi problemas econômicos, sociais, baixo desempenho escolar, e alguns por não terem comida em casa, por darem muito trabalho em relação ao comportamento. Os alunos que vão para o SESC não sei como é a seleção, a diretora fez a lista.*

Com relação aos critérios, a pesquisa nacional afirma que os **motivos** que levaram à implantação da experiência compreendem: diagnóstico da realidade local, experiências bem sucedidas em outros lugares, políticas públicas em âmbito federal, estadual e/ou municipal, além de propostas encaminhadas pelas escolas ou por acessórias. Na região Centro-Oeste, esses motivos estão ligados, em sua maioria, ao “diagnóstico de realidade”, seguido de motivos locais, políticas públicas, estaduais e municipais (BRASIL, 2009b).

De acordo com a resposta da coordenadora, percebemos que os motivos que levaram à escolha desses alunos foram os mesmos vistos na região Centro-Oeste, ou seja, diagnóstico de realidade.

Uma vez mais temos a resposta da coordenadora: *Eu creio que a EI não promove a integração ao território.* Branco (2009) proporciona a visão de espaço definida como território. A autora refere que Não se trata mais de subir os muros da escola, mas sim de baixá-los e de se abrir para a comunidade; ampliando assim o território de uso e circulação das crianças. Elas precisam circular pelo bairro, pela cidade, pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para varolizá-los

e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com sua comunidade. Ao mesmo tempo em que essa noção/sentimento se desenvolve nas crianças também a cidade vai tomando conhecimento da existência desses pequenos cidadãos que por ela circulam, acostumando-se com eles, interessando-se por eles e passando aos poucos a se responsabilizar pelas suas crianças. Não existe a priori uma cidade educadora, é o envolvimento de todos com a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade. Isso de fato não acontece nesta escola.

Os alunos dizem: *Tia, é que a gente não mora aqui no Guará. E a gente nem sai da escola... então não tem essa da comunidade... Fazer aula de judô embaixo da árvore é melhor do que não fazer. Os que vão pro SESC pelo menos saem da escola, de uma pra outra, mas saem. A gente fica só aqui mesmo, não participa de nada não. Pra mim o mais legal é ficar fora de casa, fora das brigas de casa e dos problemas lá de casa. o espaço que tem é pros alunos do regular quando eles não estão usando, a gente pode brincar. Mas dá trabalho e as professoras estão sempre cansadas. Ficam sempre pedindo pra gente ficar quieto e em silêncio.*

É observado na fala dos alunos a vontade que existe em sair da escola para a realização de alguma atividade. É visto também a escolha pelo “menos pior”, ou seja, entre ficar em casa e ficar na escola, escolho ficar na escola, por que o ambiente na casa não é satisfatório. Observamos uma vez mais a questão da prioridade ao ensino regular e da falta de profissionalismo por parte dos professores. É importante lembrar que essa falta de profissionalismo é citada pela vice-diretora, coordenadora, alunos e equipe.

Branco (2009) relata que a Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, de tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem aprendidos. Se um dos objetivos da Educação Integral, segundo Gadotti (2009) é ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula, podemos refletir onde está o caminho para que isso aconteça?

Essa escola não reconhece as potencialidades da comunidade, e não está integrando atividades sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas no âmbito fora da escola, e dentro está integrando pouco, de acordo com os dizeres dos alunos.

Para respaldar essa afirmação explicitamos algumas das respostas da equipe responsável pela experiência: *Espaço tem, a infra-estrutura da escola é boa, mas é uma pena que o regular seja a prioridade para todas as atividades escolares. Atividades como visitas à nossa cidade, como por exemplo museus, teatros, parques. Atividades em conjunto com as famílias na própria escola ou fora dela. O envolvimento com a comunidade, como por exemplo a participação em palestras sobre temas atuais, enfim... tudo isso envolve dinheiro. Que temos, mas não podemos utilizar como gostaríamos. Volto a dizer que o regular é a prioridade. Temos que fretar ônibus com a verba dada à escola, mas sempre gastamos mais do que é necessário. Há a falta de espaço físico destinado à EI e há a falta de espaço dentro da escola.*

A infra-estrutura da escola é boa, mas não acontecem atividades satisfatórias dentro da escola, não acontecem atividades fora da escola, não acontecem atividades com as famílias dentro ou fora da escola, não há envolvimento com a comunidade e há falta de espaço físico dentro da escola. Onde está a Educação Integral?

Considerando a relação espaço-aprendizagem, Branco (2009) nos mostra que é possível ampliar a relação ensino-aprendizagem, ampliando a questão do espaço. Perceber que a interação entre essas variáveis é que irá fazer a diferença para a educação dessas crianças é essencial.

A tabela 4, situada no Apêndice 4, p. 93-94 nos mostra os dados brutos referentes à organização do currículo. A análise de tais dados segue abaixo.

3.5 COMO SE ORGANIZA O CURRÍCULO?

Com relação ao currículo, observamos respostas como: “o objetivo da EI é melhorar o rendimento escolar do aluno, para melhorar o índice do IDEB. Esse índice até melhorou no IDEB, mas foram as professoras, não o projeto, entende? Os professores não tem formação para receber esses alunos. Não temos professor para atender a demanda”. Gadotti (2009) afirma que não há um modelo único de pensar a Educação Integral e que ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo. O que mostra a fala da vice-diretora é exatamente o contrário, ou seja, não é pelas atividades desenvolvidas na Educação Integral que o índice do IDEB aumentou, mas sim por causa do comprometimento de alguns professores, que apesar de não receberem formação para atender a demanda da Educação Integral, realizam satisfatoriamente seu trabalho.

Ainda sobre a dificuldade da formação dos professores, vemos a resposta da vice-diretora que nos remete aos professores que desempenham bem seu papel de educador: “Fazem aulas diversificadas, passam vídeo pros alunos, dão palestras sobre luz solar, trazem coisas lúdicas, não ficam só na saliva”.

Com relação aos profissionais que atuam na Educação Integral relembremos Brasil (2009a), quando relata sobre a necessidade dos professores de incluir períodos de estudo, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar, conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária.

Pelo descrito pela vice-diretora existem professores que desempenham bem seu papel dentro da perspectiva da Educação Integral, apesar da queixa de professores que: “Os professores não participam da Educação Integral por que não vêem a necessidade de participar da Integral. Na última avaliação que tivemos do PPP os professores perguntam o porque da Educação Integral. Eu falo que a Educação Integral está aqui para atender os alunos de vocês. Não tem professor na Educação Integral... são os bolsistas e os monitores, só. Então eles não conseguem fazer essa ligação de que estão envolvidos no

processo da EI. A EI é p ajudar os alunos deles a melhorar o rendimento na escola. Eles não percebem essa ligação principalmente pq não participam ativamente desse programa”.

Observamos que não está claro, para os professores, o que Gadotti (2009) descreve como Educação Integral que pode ser entendida, como a educação ministrada em tempo integral ou como a educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. O tempo está tendo realce maior que a formação integral dos alunos.

Podemos ver, ainda: *“Com relação ao PPP, a EI já faz parte do nosso PPP, só que como a EI não envolve os professores da escola, eles questionam o porque se fala tanto em EI na escola. É uma coisa que tem que ser reestruturada que nem ocorre em algumas escolas, tipo, ampliação da carga horária de matemática e português... não aqui no Brasil, né.. colocar educação física em outro horário, colocar outras oficinas. É Educação Integral não em um só turno, mas o dia todo compromissado com atividades, não ter essa separação”.*

Branco (2009) reflete que, para que os alunos possam obter o saber acumulado pelas gerações anteriores e ainda dar conta das novas tarefas como por exemplo a inclusão da cultura, do esporte, das artes, da exploração dos recursos da comunidade, é necessária a construção de um novo currículo escolar. E é justamente isso que a vice-diretora comenta quando fala sobre reestruturação, ou seja, a premissa básica da integralidade não existe nessa escola ou está bastante negligenciada. Também relembramos Gadotti (2009), que conceitua integralidade como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria do ensino e da aprendizagem.

De acordo com essa descrição dos autores e os relatos que vemos nas respostas da vice-diretora, observamos que nessa escola não há a integralidade como deveria existir, porém há professores que se utilizam do tempo para desempenhar um bom trabalho, desenvolvendo trabalhos específicos com os alunos, como descrito nas respostas já mencionadas.

O depoimento da Coordenadora da Educação Integral apresenta respostas como: *Acredito que o conhecimento, as competências e habilidades foram ampliados sim, mas não como eu gostaria que fosse quando entrei. A ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública estão melhores, mas ainda há muita briga, palavrões, desrespeito, ainda precisam melhorar bastante. Sobre o contexto educacional, dizem que está bem melhor do que no ano passado.*

De acordo com a Coordenadora, houve melhora desde a implementação da Educação Integral, porém, não como ela gostaria. Observamos a insatisfação de ter havido “pouca” mudança, mas também a satisfação de saber que a escola está melhor este ano que o ano passado.

Os alunos relatam respostas como: *Eu gosto, mas eu queria estudar numa escola dessas bem bonita, com quadra pra todo mundo, piscina pra brincar. Aqui é legal, mas não é pra todo mundo, a gente não pode fazer quase nada, só o que eles querem. Eu gosto daqui, só acho que poderia ter mais igualdade, não me importo de fazer aula debaixo da árvore, gosto do professor. Venho por causa da comida que é boa. Gosto de todos os professores, principalmente quando dão atenção pra gente. Minha mãe nunca veio pra uma reunião, fala que a patroa vai cortar o dia de trabalho dela. Gosto de ficar fora de casa.*

Quando vemos respostas como “[...] não é pra todo mundo”, observamos que não há integralidade existente na escola. Há fragmentação entre o que os professores pensam e agem em relação à Educação Integral, há fragmentação curricular, ou seja, um período é para a Educação Integral, e outro é para o ensino regular, e há fragmentação no pensamento dos alunos, entre o que é de fato a Educação Integral, o que estão fazendo ali e para que estão ali. Vemos, também, as novas atribuições da escola, como por exemplo, a alimentação e a necessidade de um lugar para os filhos ficarem em

segurança enquanto os pais trabalham. Isso é percebido nas falas acima mencionadas.

A equipe nos oferece respostas relacionadas à organização do currículo escolar tais como: *“o mais importante é que eles aprendam o conteúdo, mas também aprendam a cidadania. A maioria vem por causa da comida e porque não têm onde ficar. Alguns se interessam pelas atividades, outros não. As atividades que desenvolvemos aqui não têm nada a ver com as ditas pela teoria. A atenção que conseguimos dar às crianças não é pouca, mas às vezes se restringe a poucos por dia. Precisamos urgentemente de igualdade entre o regular e a EI e de profissionais adequados para lidar com esses alunos. Acredito que estamos em uma fase muito inicial da experiência, onde é preciso muito chão para chegarmos de fato a um nível de produtividade satisfatório”*.

Gadotti (2009) afirma que os currículos devem passar por uma reforma profunda para incluir a informalidade da cidade e da cidadania. Esses currículos devem expressar a realidade da cidadania, isto é, a realidade local, a cultura e os saberes desenvolvidos pelas comunidades. Podemos observar nas falas acima a importância da cidadania, novamente a importância da permanência na escola, a discrepância entre o que se fala na teoria e o que se faz na prática e a fragmentação curricular já destacada anteriormente.

Entendemos que o horário fragmentado dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das aulas, enraizado na concepção do currículo tradicional. Nessa perspectiva, na maioria das vezes, as atividades são pautadas com mais ênfase na dependência do relógio do que na qualidade.

É inevitável pensarmos na relação entre as três variáveis que consideramos desde o princípio: tempo, espaço e currículo. Aqui colocamos em tópicos fragmentados, o que não significa que pretendemos analisá-los separadamente. Oliveira e Lauro (2009) afirmam que em termos **temporais**, o currículo engendra rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos que têm algo a ver com a escola. Foram vários dispositivos criados para controlar o uso do tempo de alunos e professores. Em termos **espaciais**, o currículo funcionou/funciona como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós.

O currículo ainda contribui para fazer do *outro um diferente* e por isso um problema para todos/as nós.

Podemos inferir que nessa modificação curricular necessária descrita por vários atores sociais desta pesquisa podemos dar início pela modificação curricular. O tempo está ampliado, os espaços estão sendo melhorados dentro da escola. Torna-se necessário, agora, visitar a grade curricular para readaptar a experiência às reais necessidades dos alunos e equipe de trabalho. O ponto expressivo desta experiência de Educação Integral é justamente a intersecção entre as três variáveis descritas. Moll (2006) ressalta a necessidade de realizar uma rede de possibilidades educativas para além da instituição escolar, onde tempo, espaço e currículo possam ser ampliados em suas práticas pedagógicas.

Está claro que temos o princípio de uma experiência inovadora que ainda mostra muitos obstáculos a serem cumpridos e apresenta muitas mudanças a serem desenvolvidas por parte de todos os envolvidos, mas é imprescindível começar para depois aprimorar a experiência. Moll (2006) também afirma que essas possíveis mudanças são pensadas a médio e longo prazo, para que não sejam vistas como utopia ou impossibilidade.

O que temos, então, é o nascer de uma nova experiência, que bem executada será fantástica para nosso contexto brasileiro. As três variáveis, tempo, espaço e currículo, são a tríade necessária para o melhor funcionamento da experiência. Teremos a seguir as análises das inovações e dos desafios dos dados coletados.

No tópico seguinte oferecemos as análises relacionadas aos dados das Tabelas 5 e 6, situadas nos Apêndices 5 e 6, p 93 e 95.

3.6 QUAIS AS INOVAÇÕES E OS DESAFIOS DA ESPERIÊNCIA?

Com relação às inovações, a vice-diretora cita “*a coordenadora muito competente, a maior satisfação dos meninos este ano, o ganho de duas salas, as parcerias conquistadas, o trabalho da disciplina, uma pedagoga só da Educação Integral, professores compromissados, a alimentação e as merendeiras que são muito carinhosas*”. Podemos observar as inovações citadas pela profissional da área da educação como uma mistura entre tempo,

espaço, currículo, entre outros. Com o ganho de espaço, o ganho de uma pedagoga só para o auxílio da Educação Integral e de professores comprometidos, a jornada que já era ampliada fica mais coesa e consistente. Com a ajuda de mais satisfação dos alunos, as parcerias e a boa alimentação podemos ver a experiência ganhar corpo e parece oferecer mais garra para seguir em frente.

A coordenadora cita também as “parcerias (EMATER, Escola da Natureza, Secretaria da Criança e do Adolescente) e a melhora na disciplina. Os alunos citam a alimentação em primeiro lugar, depois a aula de informática, a aula de luta e o ensino da disciplina “*O tio ensina que não é pra brigar fora da aula, que atleta não faz isso*”. Esses dados reforçam o que foi analisado acima.

A equipe cita a “*boa infra-estrutura, almoço funciona bem, a disciplina dos alunos melhor. Adoro ver que a Educação Integral tem que começar de algum lugar, mesmo que seja da maneira como descrevemos. A maioria gosta dos esportes e das brincadeiras que acabam surgindo. O encontro com os amigos também é importante*”. A equipe realça a importância do espaço físico de qualidade da escola, a alimentação, que é o que atrai boa parte dos alunos e a melhora da disciplina. Como já foi descrito acima, a equipe cita que é importante que a experiência da Educação Integral comece de algum lugar. Mesmo que não esteja satisfatória é necessário o entendimento de que é um projeto a longo prazo.

Podemos inferir que a Educação Integral teve início prático faz pouco tempo nessa escola, ou seja, desde 2008. Com isso é natural que a experiência ganhe consistência ao longo do tempo. O processo de adaptação está acontecendo e com o passar dos anos a experiência pode obter mais ganhos e inovações.

Um dado importante é que em nenhum momento relataram melhora no desempenho escolar em termos de nota. De acordo com o PPP (2011) da escola os objetivos da Educação Integral são: desenvolver atividades que contribuam e estimulem o convívio humano e social despertando-os para as ações de solidariedade e cidadania e desenvolver atividades que contribuam para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Percebemos que no próprio PPP da escola consta a necessidade de melhora do processo de ensino-aprendizagem, mas apesar de haver relatos de que os objetivos da

experiência incluem essa melhora, não há relato de que isso tem ocorrido. Por outro lado, há relatos de melhora na disciplina e no convívio dos alunos entre eles e com os responsáveis pelas atividades (professores, equipe, colegas). Há também relato de que ainda precisa haver melhora no comportamento, mas já é possível observar mudanças e modificações no trato com os outros seres humanos e com relação aos limites e regras da escola, já citados anteriormente.

Não é difícil perceber que os desafios com relação à proposta da Educação Integral são muitos, visto que é uma experiência em andamento e com progressos a médio e longo prazo. Passemos, agora, à análise destes desafios. A vice-diretora cita: *Falta de pessoas qualificadas, falta de integração entre os turnos, participação ativa dos professores, falta de espaço físico adequado, dificuldade de gerenciamento das verbas. Não conseguimos oferecer nenhum passeio. Os pais só participam pedindo, nada mais. Acredito que a secretaria poderia oferecer professores para a EI, pra ter planejamento e resultado. A gente não está tendo resultado. Fora que a gente teria que ter aulas de reforço. A gente até tenta, mas não tem quem dê.*

Com relação ao relato da vice-diretora, podemos retomar Brasil (2009a), quando relata que a necessidade de uma constante valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Isso ocorre com a grande minoria dos profissionais da escola, de acordo com os dados da vice-diretora. A grande maioria dos professores não adere à proposta da Educação Integral e não oferece qualidade de ensino aos alunos.

Brasil (2009a) afirma, ainda, que a política de Educação Integral pressupõe também adequação dos espaços físicos e das condições materiais. De acordo com a vice-diretora também existe a falta de espaço físico adequado. Podemos inferir com esses dados, que, como a infra-estrutura da escola é boa, entraria a questão do ensino regular, que é reclamação unânime entre todos os atores sociais desta pesquisa. A prioridade é o ensino regular.

Podemos, ainda, observar a questão da fragmentação dos turnos, ou seja, a falta de integração entre eles. Podemos inferir que a Educação Integral estaria funcionando, também, como um lugar confiável para deixar os filhos enquanto os pais não podem acompanhá-los. Com relação a esse tema,

Gadotti (2009) afirma que a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. Desta maneira, a escola passa a ser a intersecção entre as demandas do governo e as demandas populacionais. Cumpre, desta maneira, um papel de integração por si só, muito embora falte integração entre turnos, entre os turnos regulares e a Educação Integral, entre professores e direção. Podemos inferir, que o que falta nessa escola é a qualidade sociocultural, que de acordo com Gadotti (2009) é sinônimo de qualidade integral.

A coordenadora relata: *“A direção centraliza tudo não posso fazer nada que a vice-diretora não aprove. Ela decide e manda em tudo. Não temos adesão de ninguém. Os beneficiários da experiência são 98% moradores da Estrutural com dificuldade de aprendizagem, pobreza, dificuldade de relacionamento em casa e na escola. Raramente os familiares, que comparecem pouco às escolas por dificuldades financeiras e tempo de serviço perdido. O objetivo de melhorar o desempenho escolar não é alcançado e o governo finge que está tudo bem e a gente finge que trabalha. A Educação Integral existe, mas funciona mal não possui os recursos que dizem que ela tem”*.

Com relação à centralização dita pela coordenadora, se observarmos a pesquisa Nacional, a direção das escolas é responsável pela coordenação geral e pela coordenação específica da Educação Integral. A pesquisa afirma, ainda, que existe um modelo de gestão de jornada ampliada com centralidade na escola. Na região Centro-Oeste a coordenação específica é atribuída ao diretor da escola na grande maioria dos casos Brasil (2009b). A escola está dentro dos parâmetros descritos pela pesquisa nacional, entretanto, não satisfaz à coordenadora.

Quanto à falta de adesão dos familiares dos alunos da escola é preciso fazer um trabalho de inclusão. Da mesma forma que os professores não aderem à nova política da Educação Integral, os pais, muitas vezes com menos instrução, nesse contexto, nem sabem o que está acontecendo. Pensam que é adequado por terem onde deixar seus filhos. Uma vez mais a escola absorvendo novos papéis, como por exemplo a proteção de seus alunos.

Mais uma vez observamos que a Educação Integral precisa de visibilidade e melhorias em aspectos como por exemplo o aumento da

qualidade do tempo, e não mais o simples aumento do tempo. Observamos a necessidade de transmissão da política da Educação Integral tanto para os próprios professores, quanto para a comunidade e responsáveis.

As mesmas análises podem ser feitas para os dados abaixo. A Educação Integral está passando por período de adaptação de conceitos e de estratégias.

Os alunos citam: *minha mãe não tem condição de me deixar em lugar nenhum, nem de pagar ninguém, ela tem que trabalhar. A gente é muito pobre, tia. A tia disse que minhas notas eram muito baixas e que eu tinha que participar pra poder melhorar. Me chamaram várias vezes pra dar suspensão, e pra isso não acontecer, me colocaram aqui. O espaço que tem é pros alunos do regular. O ônibus demora muito e é horrível. Minha mãe trabalha tanto que nem vejo ela direito. Ah tia, eu prefiro vir pra escola do que ficar em casa apanhando ou tendo que ir pra rua pra trazer dinheiro pra ajudar minha mãe. E aqui a gente ainda tem comida boa, em casa, quando tem, é ruim demais, e ainda tem que dividir”.*

A equipe responsável pela Educação Integral relata, ainda: *“que a verba possa ser usada para a escola, de que não haja superfaturamento no transporte das crianças, que haja igualdade entre o regular e a integral, de que os espaços pudessem ser utilizados por todos. Afinal a escola tem uma boa infra-estrutura. De que tivesse mais professores dispostos a trabalhar de acordo com esse modelo, deveria ser dada uma especialização, curso de extensão ou reciclagem pros professores, que não aderem ao projeto. É necessário que haja mais envolvimento das famílias e da comunidade. Atividades como visitas à nossa cidade, como por exemplo museus, teatros, parques. Atividades em conjunto com as famílias na própria escola ou fora dela. O envolvimento com a comunidade, como por exemplo a participação em palestras sobre temas atuais; o fator tempo não é o suficiente para o aumento do rendimento do aluno. O tempo tem que render, em termos de estudos e em termos de atividades extras que satisfaçam os alunos. O que observo é que às vezes ficam mais cansados do que com melhor rendimento. Falta reconhecimento financeiro para quem já trabalha com isso. Pra mim o pior é saber que a EI é um alienígena dentro da escola, está separada do restante”.*

De fato observamos uma série de desafios ditos pelos vários atores sociais dessa pesquisa, desafios estes que fazem parte de uma caminhada longa de mudanças necessárias à melhoria da Educação de maneira geral no nosso país.

No Capítulo seguinte apresentamos o fechamento da pesquisa com as considerações finais.

CAPITULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos este Capítulo com a necessidade de se realizar cada vez mais trabalhos de pesquisa em Educação, especificamente em Educação Integral. Apesar de o tema ter sido desenvolvido desde Aristóteles, pudemos perceber a complexidade de tal contexto, quando aplicado em diferentes realidades.

O tema é oportuno e pudemos concluir que a definição de Educação Integral não é algo consensual, mas sim uma realidade em construção. Assim sendo, a pesquisa deseja contribuir para o crescimento das reflexões acerca do tema, já que a bibliografia é escassa.

Pesquisar sobre Educação Integral foi uma experiência conflituosa em alguns aspectos. Fatores como a greve já mencionada, a dificuldade de se falar sobre assuntos velados como, por exemplo, a problemática em usar a verba do governo e a falta de compromisso de alguns professores, fez com que houvesse mal estar em relatar certas questões. Houve muito desabafo e pedidos de ajuda, o que nos mobilizou bastante para o seguimento da pesquisa.

Por outro lado, acreditamos que foi de extrema importância possibilitar esse espaço diferenciado para o relato real do que ocorre na escola, já que há o relato de que “a Educação Integral é um projeto mentiroso e mascarado”. Acreditamos que possibilitamos um lugar de desabafo e ao mesmo tempo de continência.

A pesquisa pretende contribuir para a comunidade científica já que, além da bibliografia ser escassa, Brasília (D.F.) não apresentou os dados para a pesquisa Nacional. Os resultados deste trabalho poderão facilitar o entendimento da experiência da Educação Integral na capital do país. Como a pesquisa apresenta um estudo de caso, isso é um estudo mais aprofundado sobre determinada realidade, nos mostra um contexto revelador acerca da Educação Integral no Distrito Federal.

Pensamos que uma fragilidade deste trabalho foi não apresentar a perspectiva dos responsáveis, já que o objetivo geral inclui estes atores sociais. Seria importantíssimo ter tido contato com a opinião dos pais dos estudantes para que pudessem estar mais claras as questões da ausência dos mesmos

nos assuntos escolares de seus filhos. Outro ponto que apresenta debilidades foi a greve dos auxiliares da secretaria de educação. Por esta razão acreditamos que os professores responsáveis pela Educação Integral estavam mais decepcionados e enfurecidos com os governantes. Isso pode ter influenciado negativamente nas respostas dadas. Em contrapartida pensamos o lado positivo de tal experiência como um impulso a mais para explicitarem seus reais conteúdos internos.

Uma das reflexões que mais nos chamou a atenção foi como poderíamos promover a integração nessa escola, já que o assunto foi colocado em pauta em vários momentos da pesquisa. Tendo como foco o território, poderíamos pensar em escola do Guará para alunos do Guará, oferecer aos pais e professores conhecimento e importância de tal política educacional, para tê-los mais próximos e aderindo à experiência, e mobilizar e motivar os alunos. Tendo como foco o currículo, poderíamos pensar em diversificação, interdisciplinaridade e integração das atividades para a reconstrução do mesmo. Tendo como foco o tempo, poderíamos investigar qualitativamente o impacto hora a hora. Sem dúvidas a ampliação da experiência para todas as séries e todos os alunos iria modificar as reclamações sobre a “prioridade sempre para o regular”.

A relação das variáveis *tempo*, *espaço* e *currículo* é muito delicada e depende da realidade de cada escola. Pudemos refletir primeiramente que a linha de separação de cada uma delas é muito tênue. Estas três variáveis se entrelaçam entre si todo o tempo, interferindo umas nas outras tanto negativa quanto positivamente.

A relação entre tais variáveis e o processo ensino-aprendizagem foi um dos objetivos específicos de tal trabalho. Observamos através dos resultados obtidos que até o momento não há relato de que os alunos tenham melhorado o índice de seus processos de ensino-aprendizagem pela presença na Educação Integral. Acreditamos que seria necessária uma ampliação dos turnos e séries participantes para que este dado pudesse estar mais claro.

Foi relatado que o afeto entre alunos e professores faz a diferença no que diz respeito à permanência desses alunos na escola. O relato da maioria dos alunos dizia que era preferível estar na escola do que nas ruas ou em casa sozinhos ou tendo que ajudar a família. A interferência das variáveis (tempo, espaço e currículo) nos aspectos sócio-afetivos dos diferentes atores sociais podem ser inferidos tendo como base os dados obtidos. Para os pais a

Educação Integral traz a tranquilidade de saber onde e como o filho está durante a jornada de trabalho. Para os estudantes, o desenvolvimento de atividades preenche o tempo e complementa o processo de ensino-aprendizagem, facilita o conhecimento e o re-conhecimento de suas potencialidades, e interage mais positivamente com as regras e limites da escola e dos próprios seres humanos. Para os professores e dirigentes da escola é gratificante ver que a Educação Integral interfere positivamente em questões específicas, tais como lidar melhor com os limites e normas da instituição e, conseqüentemente, da sociedade.

Está claro que para a maioria dos professores do ensino regular a Educação Integral ainda é um assunto que causa desconforto, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento financeiro. Apesar da pesquisa não ter tido contato com esses professores, o relato dos demais participantes demonstra que a maioria dos professores regulares não reconhece a Educação Integral como possibilidade de mudança positiva no processo de ensino-aprendizagem. Estes não possuem qualificação diferenciada para lidar com esta proposta e, conseqüentemente, não se mostram disponíveis para abraçarem a experiência.

Essa problemática nos faz refletir sobre os desafios para o engajamento dos professores, que daria margem a outro tema de pesquisa como complemento da bibliografia escassa que possuímos. Outros desdobramentos possíveis de pesquisas poderiam incluir trabalhos em outras escolas, e até mesmo um comparativo com outras cidades. De acordo com as diferentes realidades, poderia ser modificado o que estudar em cada uma delas.

Foi gratificante poder fazer parte de tal contexto e contribuir para o desenvolvimento da bibliografia nos estudos sobre a Educação Integral e também para possíveis mudanças positivas no futuro dessas experiências ainda em etapa de crescimento e desenvolvimento.

Referências

BORGES, L. F. F. A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 1994.

BRANCO, V. O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Paraná: Faculdade de Educação, 2009.

BRASIL (Diversos autores). **Educação integral**: texto referencia para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009a.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela, que retoma e valoriza o tempo integral. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001.

_____. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2006.

_____. Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

_____. Portaria Normativa 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 sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de

fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007b.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

CORREIOWEB, Arruda aposta em educação integral no DF e cria pasta para o setor. 2007. Disponível em <http://www.emtemporeal.com.br/index.asp?area=2&dia=30&mes=11&ano=2007&idnoticia=41462>. Acessado em 13/07/2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Em aberto 80**, Brasília, INEP v. 22, n. 80, p. 1-165 2009.

MONTEIRO, A., MERENGUÉ, D., BRITO, V. **Pesquisa qualitativa e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

OLIVEIRA, C. E. A.; LAURO, B. R. O tempo curricular em uma escola de educação integral. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Juiz de Fora, v. 11, nº 2, p. 65-72, jul/dez 2009.

REGO, N; MOLL, J; AIGNER, C; (Org). **Saberes e práticas na construção de sujeitos sociais**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2006 (341p.).

APENDICE 1

Tabela 1. Conceito de Educação Integral

	O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL?
VICE DIRETORA	<p><i>Educação Integral no sentido de trabalhar não só a formação dele pro vestibular, mas a formação dele profissional, como cidadão atuante e conhece o código de ética do consumidor, conhecer seus direitos trabalhistas, respeitar o próximo, é uma educação integral mesmo do ser humano, vai trazer coisas positivas pra sociedade dele. A escola não consegue isso sozinha, tem que trazer a família... porque a família desconstrói o que a gente tenta construir na escola. É o que acontece com nossos alunos da aceleração, a maioria deles é a falta dos pais, ausência de limite, disciplina respeito.</i></p> <p><i>A EI é uma política de educação, o Mais Educação é outra política de educação, que estão na escola para tentar melhorar a qualidade de ensino dos alunos e as duas estão em funcionamento nessa escola, mas nenhuma de forma satisfatória, precisa se viabilizar essas questões de não se colocar mais bolsistas, colocar realmente professores para que seja mais eficaz, precisa repensar esses valores pagos aos bolsistas, estimular as pessoas a participarem.</i></p>
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Espero que não seja confundida a EI com o tempo de permanência ampliado somente. Existe isso sim, mas o contexto envolve muito mais coisas que não conseguimos conquistar ainda.</i></p> <p><i>Por um lado a EI é uma intrusa dentro da própria escola, o que é causado por um problema de gestão do GDF. Por outro lado, o do governo, acredito que seria o melhor desempenho escolar do aluno em termos de notas.</i></p> <p><i>Já que estão me dando esta oportunidade de falar, o único que tenho a dizer é que a prioridade é sempre para o ensino regular. A greve do segmento da secretaria de educação, corta a EI por falta de alimentação. Na teoria a coisa é linda e funciona. Na pratica é uma mentira, nada funciona.</i></p>
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gosto, tia, mas podia ter lugar melhor. Fazer aula de judô embaixo da árvore é melhor do que não fazer, mas a gente fica muito porco, sujo demais, fica agüentando a mãe mandar a gente lavar nossa roupa. Aí, às vezes nem quero fazer a aula.</i> • <i>Gosto de todas as coisas que a gente faz aqui, mas queria fazer coisas diferentes. O que por exemplo? Queria brincar de boneca, brincar fora da escola, ter mais dinheiro pra fazer passeios ou ir no cinema. Se a escola não leva a gente, a gente não vai nunca. Aí ficar só aqui dentro é muito ruim.</i> • <i>Eu gosto da comida, mais do que todas as coisas. Depois que como, posso obedecer qualquer coisa. As vezes não quero vir, mas lembro da comida, aí me animo.</i> • <i>Pra mim, qualquer atividade é melhor do que ficar na minha casa.</i>

	<p><i>Por que? O que tem na sua casa que você não gosta? Ah.. várias coisas... não quero falar não, já contei pra diretora e nunca pára, nunca adianta.. quero ficar de maior e ir embora de lá.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah tia, eu prefiro vir pra escola do que ficar em casa apanhando ou tendo que ir pra rua pra trazer dinheiro pra ajudar minha mãe. E aqui a gente ainda tem comida boa, em casa, quando tem, é ruim demais, e ainda tem que dividir.</i> • <i>Eu não gosto não, prefiro ficar na rua. Aqui todo mundo fica no pé, não pode nada e eu não gosto não. Gosto só da comida.</i> • <i>Aqui tem meus amigos, e eu adoro eles, mas não tem espaço direito. A gente nunca sabe o que vai ter, onde vai ser... e quando sabe, as vezes tem que pagar, aí minha mãe não tem. A maioria das crianças não vai. Gosto dos esportes e de alguns professores, prefiro do que ficar em casa ou na rua.</i> • <i>Eu não gosto de ficar o dia todo aqui. A gente não faz nada direito, parece que botam a gente em qualquer coisa pra dizer que tem o que fazer, mas na verdade é só pra gente ficar aqui. Gostaria de aprender mais coisas, mas direito, não de qualquer jeito como é aqui.</i> • <i>Aqui tem uma comida muito boa, e prefiro vir e comer do que me virar na rua.</i>
<p>EQUIPE RESPONS ÁVEL PELA EDUCAÇÃ O INTEGRAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nas outras escolas eu não sei, mas aqui há um abismo entre o que é teoria do que é prática. É lindo pro governo dizer que existe esse projeto, mas aqui a gente trabalha como pode. É um projeto mentiroso, mas temos que fazer das tripas coração pelas crianças.</i> • <i>Aqui é tudo pro regular. Se eu não vier trabalhar, suspendem a EI.</i> • <i>Na verdade era pra ser uma coisa, mas é outra. Eu to aqui só por enquanto, se arrumar algo melhor, saio na hora. Mas aqui desempenho meu trabalho da melhor forma.</i> • <i>Acho que o principal seria o melhor desempenho escolar, em termos de rendimento mesmo. Não sei se tem acontecido.</i> • <i>Vejo que eles aqui têm o carinho de alguns professores que são mais próximos, e isso é muito importante pra eles, que não tem isso em casa.</i> • <i>Pra mim o mais importante é que eles aprendam o conteúdo, mas também aprendam a cidadania. Do que têm direito, o que podem, o que não, a questão dos limites e do amor.</i> • <i>Aqui a gente desenvolve o que dá, do jeito que dá. Tem que ter muita boa vontade, muita criatividade e muitas parcerias de pessoas que são amigas e sabem do que essas crianças passam. As atividades que desenvolvemos aqui não tem nada a ver com as ditas pela teoria. Não temos espaço para a EI, a prioridade é sempre o ensino regular. Ficamos com as sobras e isso as crianças percebem. Mas contando com essas parcerias e com nossa boa vontade estamos desenvolvendo o que dá. Já que somos obrigados a ter a EI aqui, pelo índice baixo, vamos batalhar pra melhoria dessas atividades. Quanto aos passeios, até evitamos para não causar constrangimento entre os alunos, muitos não tem dinheiro nem pra comer, passeio vira supérfluo.</i> • <i>O governo finge que a EI vai de vento em poupa e nós fingimos que trabalhamos. Por isso que não se consegue pesquisar em nenhuma escola. Ninguém quer mostrar que as coisas não estão sendo desenvolvidas.</i>

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• <i>Pra mim é uma mistura de sentimentos. Adoro ver que a El tem que começar de algum lugar, mesmo que da maneira que já descrevemos. Por outro lado acho nojento esse discurso aparecer de uma maneira e nós, que vivemos a teoria, vemos que não é nada disso que acontece. Prazer e desprazer convivem juntos, mas não sei qual pesa mais. Acho que são as dificuldades do contexto dos alunos e a impotência da minha parte.</i> |
|--|---|

APENDICE 2

Tabela 2. Tempo

	COMO SE ORGANIZA O TEMPO?
VICE DIRETORA	<p><i>Esse tempo é só p ampliar a carga horária ou é p se ter resultados? Pq se for p ampliar o horário, como foi ampliado em Brasília de 4 p 5 e a gente não alcançar o objetivo, continuar essa ampliação do jeito que tá, não tá surtindo efeito. No estado do Goiás a exigência é maior, com a mesma verba e a jornada é de 4 horas. Aqui a gente tem 15 horas de coordenação semanal, a gente tem 5 horas por dia de regência que é cansativo pro alunos. Temos ótimos professores, mas temos professores que passam 3 horas de coordenação lendo revista... pq é concursada e faz o que quer. Eu ainda acho que essa escola aqui está na frente, mas eles poderiam trabalhar mais com outros materiais, vídeos, jogos, eles mesmos poderiam estar construindo. Eu vejo muitas saídas soltas, não focadas no projeto. Eles foram assistir o filme Rio, eu não sei se os professores fizeram uma redação em sala com eles, o que seria o mínimo. Não é só ir lá e ver o filme e ter um dia de aula diferente, tem que ter construção junto dos alunos com os professores, direção e famílias. Muitos não tem dinheiro para pagar o cinema, o transporte, então já é para poucos o passeio.</i></p> <p><i>O que caracteriza a experiência é a jornada dupla.</i></p>
COORD. DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Espero que não seja confundida a EI com o tempo de permanência ampliado somente.</i></p>
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu não gosto de ficar o dia todo aqui. A gente não faz nada direito, parece que botam a gente em qualquer coisa pra dizer que tem o que fazer, mas na verdade é só pra gente ficar aqui. Gostaria de aprender mais coisas, mas direito, não de qualquer jeito como é aqui.</i> • <i>Acho que é muito tempo pra pouca coisa pra fazer, poderíamos fazer muito mais coisas. O ônibus demora muito e é horrível.</i>
EQUIPE RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acho que eles não gostam de ficar tanto tempo na escola, reclamam um pouco.</i> • <i>Em primeiro lugar, acho que deveria ser dada uma especialização, curso de extensão ou reciclagem pros professores, que não aderem ao projeto. Reclamam de ter que ficar mais tempo recebendo o mesmo salário. Não entendem o projeto e pensam que é só o tempo mais estendido, conseqüentemente não oferecem aos alunos o que a EI preza como teoria. Pensam que é mais tempo de sala de aula, mais horas aula, mais tempo de explicação no quadro. Isso é triste, mas é um primeiro passo.</i> • <i>Acho que o fator tempo não é o suficiente para o aumento do rendimento do aluno. O tempo tem que render, em termos de estudos e em termos de atividades extra que satisfaçam os alunos. O que observo é que às vezes ficam mais cansados do que com melhor rendimento.</i>

APENDICE 3

Tabela 3. Espaço

	COMO SE ORGANIZA O ESPAÇO?
VICE DIRETORA	<p><i>Não dá p atender toda a demanda da EI por conta de espaço. Esse ano, diferente do ano passado queremos salas vazias, pra ter o espaço para desenvolver um trabalho pelo menos mais ou menos. São 130 alunos ao todo, 50 no SESC e 80 com a gente. E todos almoçam aqui com a gente. As merendeiras aqui são muito boas, carinhosas, não fazem mistura. É o melhor presente que temos para a EI. Com a horta ainda vai melhorar mais ainda.</i></p> <p><i>A integração ao território não tem acontecido nunca, por falta de um projeto mais elaborado, a EI tá muito solta. Falta de pessoal.</i></p> <p><i>Minha gestão começou em 2010 e o único espaço que nós tínhamos era a biblioteca e eram atendidos em média de 90 alunos dentro da biblioteca, então os grupos eram divididos lá dentro. Qualquer ação de qualquer aluno indisciplinado lá dentro “contaminava” os outros, então ficava inviável. Era praticamente um DEPÓSITO DE MENINOS, a única coisa boa que tinha era o judô, que tinha um espaço diferenciado, e o lanche, por que nossas merendeiras são muito boas</i></p>
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Oferecemos 130 vagas não sei porque esse número foi ordem da direção. 50 alunos do 6 ano vão para o SESC e 80 ficam comigo na escola. Dos 50 do SESC 25 vão pela manhã e 25 vão pela tarde. O critério para os que ficam comigo, os de 1 a 4 série foi problemas econômicos, sociais, baixo desempenho escolar, e alguns por não terem comida em casa, por darem muito trabalho em relação ao comportamento. Os alunos que vão para o SESC não sei como é a seleção a diretora fez a lista.</i></p> <p><i>Eu creio que a EI não promove a integração ao território.</i></p>
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazer aula de judô embaixo da árvore é melhor do que não fazer, mas a gente fica muito porco, sujo demais, fica agüentando a mãe mandar a gente lavar nossa roupa. Aí, às vezes nem quero fazer a aula.</i> • <i>Tia, é que a gente não mora aqui no Guará. E a gente nem sai da escola... então não tem essa da comunidade...</i> • <i>Os que vão pro SESC pelo menos saem da escola, de uma pra outra, mas saem. A gente fica só aqui mesmo, não participa de nada não.</i> • <i>Pra mim o mais legal é ficar fora de casa, fora das brigas de casa e dos problemas lá de casa.</i> • <i>Aqui é assim, o espaço que tem é pros alunos do regular, a gente nunca pode usar nada, porque tem que ser tudo pra eles. Aí, quando eles não estão usando, a gente pode brincar. A gente podia usar mais a quadra, o espaço que tem dentro da biblioteca, assistir filmes, as professoras fazerem mais brincadeiras com a gente, um monte de coisas. Mas dá trabalho e as professoras estão sempre</i>

	<i>cansadas. Ficam sempre pedindo pra gente ficar quieto e em silêncio.</i>
EQUIPE RESPONS ÁVEL PELA EDUCAÇÃ O INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Espaço tem, a infra-estrutura da escola é boa, mas é uma pena que o regular seja a prioridade para todas as atividades escolares.</i> • <i>Atividades como visitas à nossa cidade, como por exemplo museus, teatros, parques. Atividades em conjunto com as famílias na própria escola ou fora dela. O envolvimento com a comunidade, como por exemplo a participação de palestras sobre temas atuais, enfim... tudo isso envolve dinheiro. Que temos, mas não podemos utilizar como gostaríamos. Volto a dizer que o regular é a prioridade.</i> • <i>O deslocamento é outro problema. Temos que fretar ônibus com a verba dada a escola, mas sempre gastamos mais do que é necessário. As empresas já sabem que é para o GDF e o preço aumenta. Outro deslocamento que se torna até perigoso é levar as crianças até o SESC. Vamos a pé, com vários alunos, atravessando ruas e não temos condições de dar segurança a cada um em especial. Esse é um fator deficitário, sem dúvida.</i> • <i>Há a falta de espaço físico destinado à EI e há a falta de espaço dentro da escola.</i>

APENDICE 4

Tabela 4. Currículo

	COMO SE ORGANIZA O CURRÍCULO?
VICE DIRETORA	<p><i>O objetivo da EI é melhorar o rendimento escolar do aluno, para melhorar o índice do IDEB. Esse índice até melhorou no IDEB, mas não foi por causa da EI, foi por causa de algumas professoras compromissadas que eu tenho aqui na 4ª série, são fantásticas. Pegam alunos sem saber ler, e fazem o trabalho de forma que ele aprenda, se desenvolva. Mas foram as professoras, não o projeto, entende? Fazem aulas diversificadas, passam vídeo pros alunos, dão palestras sobre luz solar, trazem coisas lúdicas, não ficam só na saliva. Os professores não tem formação para receber esses alunos.</i></p> <p><i>Se coloca Mão de obra mais barata que professor, então não vai ser uma aluno de graduação que não tem experiência nenhuma que vai dar conta da experiência. Eu tenho um bolsista, que está fazendo administração e está dando aula de informática. Ele não sabe como ensinar informática para esses alunos, não tem didática. Com relação ao PPP, a EI já faz parte do nosso PPP, só que como a EI não envolve os professores da escola, eles questionam o porque se fala tanto em EI na escola. Os professores não participam da EI pq não vêem a necessidade de participar da Integral. Na ultima avaliação que tivemos do PPP os professores perguntam o porque da EI.. eu falo que a EI está aqui para atender os alunos de vcs. Não tem professor na EI... são os bolsistas e os monitores, só. Então eles não conseguem fazer essa ligação de que estão envolvidos no processo da EI. A EI é p ajudar os alunos deles a melhorar o rendimento na escola. Eles não percebem essa ligação principalmente pq não participam ativamente desse programa.</i></p> <p><i>É uma coisa que tem que ser reestruturada que nem ocorre em algumas escolas, tipo, ampliação da carga horário de matemática e português... não aqui no Brasil, né.. colocar educação física em outro horário, colocar outras oficinas. É EI não em um só turno, mas o dia todo compromissado com atividades, não ter essa separação.</i></p> <p><i>Não temos professor para atender a demanda.</i></p> <p><i>Nosso IDEB aumentou, mas não por causa da EI.</i></p>
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Acredito que o conhecimento, as competências e habilidades foi ampliado sim , mas não como eu gostaria que fosse quando entrei.</i></p> <p><i>A ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública estão melhores, mas ainda há muita briga, palavrões, desrespeito ainda precisam melhorar bastante</i></p> <p><i>Sobre o contexto educacional, dizem que está bem melhor do que no ano passado.</i></p>
ALUNOS DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gosto, mas eu queria estudar numa escola dessas bem bonita, com quadra pra todo mundo, piscina pra brincar.</i> • <i>Aqui é legal, mas não é pra todo mundo, a gente não pode fazer</i>

INTEGRAL	<p><i>quase nada, só o que eles querem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gosto daqui, só acho que poderia ter mais igualdade, não me importo de fazer aula debaixo da árvore, gosto do professor.</i> • <i>Venho por causa da comida que é boa.</i> • <i>Gosto de todos os professores, principalmente quando dão atenção pra gente.</i> • <i>Minha mãe nunca veio pra uma reunião, fala que a patroa vai cortar o dia de trabalho dela.</i> • <i>Gosto de ficar fora de casa.</i>
EQUIPE RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pra mim o mais importante é que eles aprendam o conteúdo, mas também aprendam a cidadania. Do que têm direito, o que podem, o que não, a questão dos limites e do amor.</i> • <i>A maioria vem por causa da comida e porque não têm onde ficar, mas quando chegam aqui gostam.</i> • <i>Alguns se interessam pelas atividades, outros não. Alguns desenvolvem mais uma das atividades e se interessa, mas outros fazem porque tem que fazer.</i> • <i>As atividades que desenvolvemos aqui não tem nada a ver com as ditas pela teoria.</i> • <i>A atenção que conseguimos dar às crianças não é pouca, mas as vezes se restringe a poucos por dia. É o que se consegue hoje, com a equipe que temos. Precisamos urgentemente de igualdade entre o regular e a EI e de profissionais adequados para lidar com esses alunos.</i> • <i>Acredito que estamos em uma fase muito inicial da experiência, onde é preciso muito chão para chegarmos de fato a um nível de produtividade satisfatório.</i>

APENDICE 5

Tabela 5. Inovações

	QUAIS AS INOVAÇÕES DA EXPERIÊNCIA?
VICE DIRETORA	<p><i>A coordenadora, muito compromissada e trabalha muito a disciplina dos alunos e faz as oficinas funcionarem. Está claro que os meninos estão mais satisfeitos esse ano. Ter ganhado essas duas salas facilitou bastante o trabalho dela. As parcerias também são muito importantes.</i></p> <p><i>Esse ano houve redução de turmas, então nós conseguimos duas salas além da biblioteca e da sala de informática. Então hoje nós temos quatro espaços com dois monitores e dois bolsistas.</i></p> <p><i>Melhorou muito do ano passado pra cá, temos mais espaço, cada um está atendendo 15 alunos no momento, 4 grupos por dia, então está mais fácil o trabalho. O que a gente está conseguindo trabalhar com eles é disciplina, regra, higiene. A questão do conhecimento, português, matemática, é muito pouco. Além desses monitores aqui a gente tem um bolsista a tarde, que dá aula de reforço e está trabalhando com reestruturação de texto, ortografia, construção de frase, construção de texto, e é uma pedagoga, só da EI. Tem que se fazer mais, mas não tem pessoas e não teme espaço. A verba até tem, mas é muito difícil gastar essa verba, ela vem limitada.</i></p> <p><i>Melhorar o rendimento escolar do aluno, para melhorar o índice do IDEB. Esse índice até melhorou no IDEB, mas não foi por causa da EI, foi por causa de algumas professoras compromissadas que eu tenho aqui na 4ª série, são fantásticas. Pegam alunos sem saber ler, e fazem o trabalho de forma que ele aprenda, se desenvolva. Mas foram as professoras, não o projeto, entende? Fazem aulas diversificadas, passam vídeo pros alunos, dão palestras sobre luz solar, trazem coisas lúdicas, não ficam só na saliva. Os professores não tem formação para receber esses alunos.</i></p> <p><i>Todos almoçam aqui com a gente. As merendeiras aqui são muito boas, carinhosas, não fazem mistura. É o melhor presente que temos para a EI. Com a horta ainda vai melhorar mais ainda.</i></p> <p><i>As parcerias também são muito importantes.</i></p>
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Consegui algumas parcerias, mas por serem meus amigos da UnB ou amigos de outro professor da escola. Por desenvolvemos um trabalho juntos na escola. Temos ajuda da EMATER, Escola da Natureza, Secretaria da criança e do adolescente.</i></p> <p><i>Por enquanto a disciplina das crianças melhorou.</i></p>
ALUNOS DA	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ahhh eu acho que depois da comida o mais legal é aula de informática, mas como nem tenho computador em casa, esqueço</i>

<p>EDUCAÇÃO INTEGRAL</p>	<p><i>tudo rápido.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>É, primeiro a comida, que é boa, depois a aula de luta. O tio ensina que não é pra brigar fora da aula, que atleta não faz isso.</i>
<p>EQUIPE RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A escola tem uma boa infra-estrutura.</i> • <i>O almoço funciona bem, a comida é bem gostosa.</i> • <i>A disciplina dos alunos melhorou.</i> • <i>Adoro ver que a EI tem que começar de algum lugar, mesmo que seja da maneira como descrevemos.</i> • <i>A maioria gosta dos esportes e das brincadeiras que acabam surgindo. O encontro com os amigos também é importante.</i>

APENDICE 6

Tabela 6. Desafios

	QUAIS OS DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA?
VICE DIRETORA	<p><i>Falta de pessoas qualificadas, falta de integração entre os turnos, participação ativa dos professores, falta de espaço físico adequado, dificuldade de gerenciamento das verbas.</i></p> <p><i>Não conseguimos oferecer nenhum passeio pra eles, pq a comunidade é muito carente e não têm sete reais para ir ao cinema. Foram uns 10 alunos só p esse passeio. Parece que o estado não vê isso, ele quer formar a massa mesmo, para continuar rodando o sistema. Vê e não quer fazer, né. Entramos em uma questão de saúde pública, pq como uma mulher que mora na estrutural vai ter 7 filhos hj em dia? Deveria ser ligada no segundo. Não tem escola pra esses meninos e a Integral que tem não é de qualidade pra reverter a situação que esses meninos vivem.</i></p> <p><i>Os bolsistas são patrocinados pelo GDF, que fazem curso, faculdade e eles vêm aqui prestar serviço por quatro horas. E os monitores, que são os oficineiros, pagos pelo Mais Educação, ganham 180 reais por mês. É muito pouco e desestimula a participação de oficineiros na escola. No caso um dos nossos oficineiros é da policia civil aposentado, então não precisa desse dinheiro. O outro está desempregado e se arrumar outro serviço, vamos perdê-lo. Acaba uma questão desigual, porque um bolsista ganha 1200 reais e o oficineiro ganha 180 reais, sendo que esse oficineiro tem mais qualificação para desenvolver o trabalho porque é no ramo dele. Nossos bolsistas muitas vezes fazem faculdade de direito e estão aqui trabalhando com crianças, ou seja, não tem qualificação nenhuma para estar desenvolvendo esse trabalho. Daí a necessidade da gente não conseguir aplicar a EI em 5 dias, só em 3, porque 1 desses dias tem que ser pra planejamento, pelo menos. Temos que fazer um trabalho de instrução pros nossos bolsistas, como ele vai atender um aluno indisciplinado, qual atividade ele vai desenvolver. Acredito que a secretaria poderia oferecer professores para a EI, pra ter planejamento e resultado. A gente não esta tendo resultado. Fora que a gente teria que ter aulas de reforço. A gente até tenta, mas não tem quem dê. Os próprios professores dos alunos estão oferecendo reforço uma vez por semana, mas é muito pouco, por 1 hora. Nossa demanda é enorme. Melhorou muito do ano passado pra cá, temos mais espaço, cada um está atendendo 15 alunos no momento, 4 grupos por dia, então está mais fácil o trabalho. O que a gente está conseguindo trabalhar com eles é disciplina, regra, higiene. A questão do conhecimento, português, matemática, é muito pouco. Além desses monitores aqui a gente tem um bolsista a tarde, que dá aula de reforço e está trabalhando com reestruturação de texto, ortografia, construção de frase, construção de texto, e é uma pedagoga, só da EI. Tem que se fazer mais, mas não tem pessoas e não teme espaço. A verba até tem, mas é muito difícil gastar essa verba, ela vem limitada. Por exemplo, agora a gente está precisando de ônibus para gastar com passeio para os alunos, então é uma verba específica para transporte... um</i></p>

	<p><i>“outros” lá, que são 5 mil reais só pra isso, e mesmo assim não é isso, cobram bem mais caro... só pq vai pagar com verba publica cobram mais caro, pagam imposto... é complicado.</i></p> <p><i>Tem professor que passa as 3 hs de coordenação lendo revista.</i></p> <p><i>Eu vejo muitas saídas soltas, não focadas no projeto. Eles foram assistir o filme Rio, eu não sei se os professores fizeram uma redação em sala com eles, o que seria o mínimo. Não é só ir lá e ver o filme e ter um dia de aula diferente, tem que ter construção junto dos alunos com os professores, direção e famílias.</i></p> <p><i>Tem alunos que pedem para participar só para comer, aí damos um jeito de encaixar.</i></p> <p><i>Os pais só participam pedindo, nada mais.</i></p>
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>Quando cheguei tive que usar os bolsistas que já tinham e o judo que já trabalhava na escola. Eu não pude escolher o que eu queria fazer como atividade e sim o que os bolsista conseguiam fazer. A direção centraliza tudo não posso fazer nada que a vice-diretora não aprove. Ela decide e manda em tudo.</i></p> <p><i>Não temos adesão de ninguém.</i></p> <p><i>Os beneficiários da experiência são 98% moradores da Estrutural com dificuldade de aprendizagem, pobreza, dificuldade de relacionamento em casa e na escola.</i></p> <p><i>Alunos, equipe da EI (somos 6 pessoas que trabalham com horta, judô, informática e futsal) e raramente os familiares, que comparecem pouco às escolas por dificuldades financeiras e tempo de serviço perdido.</i></p> <p><i>Todos os obstáculos que você possa imaginar, desde ter a verba do governo, gastar essa verba, lidar com as dificuldade do contexto dessas crianças... mas a maior delas é lidar com a disparidade do que é dito pelo governo e do que é oferecido por ele. Temos que ter muita boa vontade para trabalhar com a criatividade, porque não podemos depender do governo. As vezes o almoço sai do nosso bolso. O objetivo de melhorar o desempenho escolar não é alcançado e o governo finge que está tudo bem e a gente finge que trabalha.</i></p> <p><i>A verba é muito amarrada, difícil de gastar e a direção tem muito medo, por isso não libera dinheiro e ele fica lá parado no banco. Não temos muitos recursos. O que temos é muita falação, muita mentira dita pelo governo e por quem criou mas não acompanha o desenvolvimento. Ninguém está preocupado com o desenrolar da escola integral ela não passa de propaganda mentirosa do governo. Ela existe, mas funciona mal não possui os recursos que dizem que</i></p>

ALUNOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<p><i>ela tem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu fui escolhido porque minha mãe não tem condição de me deixar em lugar nenhum, nem de pagar ninguém, ela tem que trabalhar. A gente é muito pobre, tia.</i> • <i>A tia disse que minhas notas eram muito baixas e que eu tinha que participar pra poder melhorar.</i> • <i>Me chamaram várias vezes pra dar suspensão, e pra isso não acontecer, me colocaram aqui.</i> • <i>Acho que é porque queriam que eu comesse melhor!!</i> • <i>O espaço que tem é pros alunos do regular.</i> • <i>O ônibus demora muito e é horrível.</i> • <i>Minha mãe trabalha tanto que nem vejo ela direito.</i> • <i>Ah tia, eu prefiro vir pra escola do que ficar em casa apanhando ou tendo que ir pra rua pra trazer dinheiro pra ajudar minha mãe. E aqui a gente ainda tem comida boa, em casa, quando tem, é ruim demais, e ainda tem que dividir.</i>
EQUIPE RESPONSÁ VEL PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A expectativa é de que se cumpra o que existe na teoria, aí seria bom!</i> <i>Como assim?</i> • <i>Simple, de que a verba possa ser usada para a escola, de que não haja superfaturamento no transporte das crianças, que haja igualdade entre o regular e a integral, de que os espaços pudessem ser utilizados por todos. Afinal a escola tem uma boa infra-estrutura. De que tivesse mais professores dispostos a trabalhar de acordo com esse modelo, e muitas outras coisas.</i> • <i>Quanto aos passeios, até evitamos para não causar constrangimento entre os alunos, muitos não tem dinheiro nem pra comer, passeio vira supérfluo.</i> • <i>Em primeiro lugar, acho que deveria ser dada uma especialização, curso de extensão ou reciclagem pros professores, que não aderem ao projeto.</i> • <i>Eu como oficineiro, gostaria de oferecer mais aos alunos. Hoje, dou o que posso, pelo valor de 128 reais mensais. Não posso despende do meu bolso nem um real sequer para qualquer atividade extra. Gostaria de ter cursos de extensão para oferecer melhores condições de trabalho e ser reconhecido por isso tanto financeiramente como pela direção.</i> • <i>Hoje as atividades que existem são: horta, informática, judô e futsal. É necessário que haja mais envolvimento das famílias e da comunidade. O problema é que esse já é uma má administração do governo. Tem a verba, mas não podemos usá-la como se deve, então sempre há coisas feitas por debaixo dos panos.</i> • <i>Atividades como visitas à nossa cidade, como por exemplo museus, teatros, parques. Atividades em conjunto com as famílias na própria escola ou fora dela. O envolvimento com a comunidade, como por exemplo a participação de palestras sobre temas atuais, enfim... tudo isso envolve dinheiro. Que temos, mas não podemos utilizar como gostaríamos.</i> • <i>O deslocamento é outro problema. Temos que fretar ônibus com a verba dada a escola, mas sempre gastamos mais do que é</i>

	<p><i>necessário. As empresas já sabem que é para o GDF e o preço aumenta. Outro deslocamento que se torna até perigoso é levar as crianças até o SESC. Vamos a pé, com vários alunos, atravessando ruas e não temos condições de dar segurança a cada um em especial. Esse é um fator deficitário, sem dúvida.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Acho que o fator tempo não é o suficiente para o aumento do rendimento do aluno. O tempo tem que render, em termos de estudos e em termos de atividades extra que satisfaçam os alunos. O que observo é que às vezes ficam mais cansados do que com melhor rendimento.</i>• <i>O profissional não, no caso sou eu a responsável, mas deveríamos ter mais profissionais participando da nossa equipe, hoje são 6 pessoas. Para lidar com esse mundo de alunos, não é o suficiente. Temos que ter a participação de mais profissionais que saibam do que se trata a EI e que valorizem esse trabalho.</i>• <i>Não existe envolvimento nem da comunidade, nem dos pais.</i>• <i>Pra mim o pior é saber que a EI é um alienígena dentro da escola, está separada do restante.</i>• <i>A maioria dos professores não tem preparo nem vontade de lidar com a EI.</i>• <i>A condição financeira dos alunos acarreta muitas faltas durante o ano letivo.</i>• <i>Falta reconhecimento financeiro para quem já trabalha com isso.</i>
--	---

APENDICE 7



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Roteiros para Entrevistas**ROTEIRO 1**

- **Responsável pela coordenação da experiência**

1. CONTEXTO, FOCO E DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA:**1.1 – Contexto educacional**

- breve histórico da educação no município
- principais avanços e desafios
- outros projetos e programas
- prioridades e metas, resultados educacionais

1.2 – Motivos da implementação da experiência**1.3 – Concepção e implantação do projeto**

- quem concebeu
- fundamentação
- quem propôs e quem iniciou; quando
- sistemática de discussão do Projeto, antes da implantação (foi discutido com quem? Com as escolas? Com a comunidade? Com os parceiros?)
- planejamento da implementação da experiência (plano de ação)
- como foi concebida a gestão do projeto

1.4 – Relação com os PPPs e políticas de educação no D.F.**1.5 - Conceito de educação integral / conceitos de educação e aprendizagem / conceito de tempo escolar ampliado****1.6 - Objetivos da experiência implementada****1.7 – Principais processos / aspectos que caracterizam a experiência**

- critérios para escolha dos tipos de atividades / do formato da experiência (sujeitos, espaços, parcerias, gestão)
- formas de participação da escola (centralidade ou não?)
- vinculação das atividades com o PPP das escolas

1.8 – Implementação e desenvolvimento da experiência

- relações entre demanda, número de vagas e critérios de acesso
- adesão das escolas, dos professores e de outros agentes, das famílias
- parcerias (formadas ou não, facilidade ou não de obter)

1.9 - Beneficiários da experiência

- quem são?
- qual o seu envolvimento com a experiência
- quais as suas percepções sobre a experiência

1.10 – Agentes locais da experiência

- quem são? (Pais, comunidade, educadores não escolares)
- tipo de envolvimento com a experiência / apoio / formas e intensidade de participação
- percepções sobre a experiência e sua implementação

1.11 - Integração ao território

- Em que medida experiência promove circulação, integração e sensação de pertencimento das crianças e adolescentes em seus territórios.

1.12 – Obstáculos enfrentados / dificultadores da experiência

1.13 - Fatores de sucesso / facilitadores

1.14 - Sustentabilidade

- sustentabilidade política, em termos de recursos, etc.

RESULTADOS E IMPACTOS

2.1 - Resultados alcançados

2.2 - Oportunidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes

- ampliação do repertório de conhecimentos, competências e

- habilidades
- ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública

2.3 - Mudanças ocorridas no contexto educacional

2.4- Mudanças ocorridas no contexto municipal

ROTEIRO 2

- **Diretor(a) da escola e/ou Vice-diretora**

1. CONTEXTO, FOCO E DESENVOLVIMENTO:

1.1 – Motivos da implementação da experiência

1.2 – Concepção e implantação do projeto

- quem concebeu
- fundamentação
- quem propôs e quem iniciou; quando
- sistemática de discussão do Projeto, antes da implantação (foi discutido com quem? Com as escolas? Com a comunidade? Com os parceiros?)
- planejamento da implementação da experiência (plano de ação)
- como foi concebida a gestão do projeto

1.3 – Relação com os PPPs e políticas de educação no D.F.

1.4 - Conceito de educação integral / conceitos de educação e aprendizagem / conceito de tempo escolar ampliado

1.5 - Objetivos da experiência implementada

1.6 – Principais processos / aspectos que caracterizam a experiência

- critérios para escolha dos tipos de atividades / do formato da experiência (sujeitos, espaços, parcerias, gestão)
- formas de participação da escola (centralidade ou não?)
- vinculação das atividades com o PPP das escolas

1.7– Implementação e desenvolvimento da experiência

- relações entre demanda, número de vagas e critérios de acesso
- adesão das escolas, dos professores e de outros agentes, das famílias
- parcerias (formadas ou não, facilidade ou não de obter)

1.8 - Beneficiários da experiência

- quem são?
- qual o seu envolvimento com a experiência
- quais as suas percepções sobre a experiência

1.9 – Agentes locais da experiência

- quem são? (Pais, comunidade, educadores não escolares)
- tipo de envolvimento com a experiência / apoio / formas e intensidade de participação
- percepções sobre a experiência e sua implementação

1.10 - Integração ao território

- Em que medida experiência promove circulação, integração e sensação de pertencimento das crianças e adolescentes em seus territórios.

1.11 – Obstáculos enfrentados / dificultadores da experiência

1.12 - Fatores de sucesso / facilitadores

1.13 - Sustentabilidade

- sustentabilidade política, em termos de recursos, etc.

2. RESULTADOS E IMPACTOS

2.1 - Resultados alcançados

2.2 - Oportunidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes

- ampliação do repertório de conhecimentos, competências e habilidades
- ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública

2.3 - Mudanças ocorridas no contexto educacional

2.4- Mudanças ocorridas no contexto municipal

APENDICE 8

Roteiros para Grupos Focais

ROTEIRO 1

- **Professor/educador responsável pelo desenvolvimento da experiência.**

- 1) Como vocês descrevem a experiência que está sendo desenvolvida na(s) comunidade(s) escolar(es)?
- 2) Quais as expectativas em relação a esse tipo de projeto?
- 3) O que é importante para vocês e/ou alunos na experiência?
- 4) Como vocês avaliam a participação dos alunos?
- 5) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Justificar.
- 6) Quais atividades vocês gostariam e/ou consideram que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 7) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Justificar
- 8) O que vocês pensam sobre a organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Justificar
- 9) Vocês consideram que o responsável pelo desenvolvimento das atividades deveria ser um outro profissional? Qual? Por quê?
- 10) Como vocês avaliam a implementação e a operacionalização da experiência na escola?
- 11) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a avaliação dessa participação?
- 12) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 13) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?
- 14) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 15) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na escola?

- 16) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência nos alunos/seu filho?
- 17) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na comunidade?
- 18) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para vocês, enquanto profissionais?
- 19) O que vocês propõem para o aprimoramento da experiência?
- 20) Como tem sido o envolvimento dos alunos com as atividades da experiência?

ROTEIRO 2

<ul style="list-style-type: none">• Alunos

- 1) O que vocês acham do aumento do tempo escolar? Justificar
- 2) Por que vocês estão participando da experiência?
- 3) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas? Por quê?
- 4) Quais atividades vocês gostariam e/ou acham que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 5) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 6) Como vocês avaliam a infra-estrutura / material disponibilizados para o desenvolvimento da experiência?
- 7) O que vocês acham da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 8) Como vocês avaliam os educadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades? Por quê?
- 9) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 10) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 11) Quais são as coisas mais legais nestas atividades? Por quê?
- 12) O que vocês acham que poderia ser diferente?
- 13) Como e por que vocês se envolveram com o programa?

ROTEIRO 3**• Pais.**

- 1) O que você acha da extensão da jornada/do tempo escolar? Por quê?
- 2) Por que seu filho está participando da experiência?
- 3) O que é importante para você (e para o seu filho) na experiência?
- 4) O que você está achando da participação do seu filho?
- 5) Como você avalia as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Por quê?
- 6) Quais atividades você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas a seu filho? Por quê?
- 7) Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 8) O que você acha da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 9) Como você avalia os educadores (responsáveis pelo desenvolvimento das atividades)? Por quê?
- 10) Você participa da experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 11) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?
- 12) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 13) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para seu filho?
- 14) O que você proporia para o aprimoramento da experiência?
- 15) Houve um reconhecimento por parte da população da melhoria da qualidade da educação no município?