

Simone Henn

ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:

ESTUDO DE CASO NO SUL DO BRASIL

UNIVERSIDADE D
COIMBRA



1 2



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Simone Henn

ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES
DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESTUDO DE CASO NO SUL DO BRASIL

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Organização do Ensino, /
Professora Doutora Dinora Tereza Zucchetti e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciência

em e Formação de Professores, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e coorientada pela
ção da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Simone Henn

**ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESTUDO DE CASO NO SUL DO BRASIL**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação na Especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e coorientada pela Professora Doutora Dinora Tereza Zucchetti e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2022

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação.

Epígrafe

Creio, no exame do tema que nos ocupa, que não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros. E, entre os homens, buscarei, sobretudo, caracterizar os mestres do ensino comum, do ensino destinado a todos, ou seja, na fase contemporânea, os mestres da escola primária e da secundária. O mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal. (TEIXEIRA, 1963, p. 67; 80).

Dedicatória

A minha família, por ter estimulado cada passo;

Ao meu esposo Lenir e minhas filhas Julia e Manuela por
aceitar o desafio e vivenciar comigo cada nova etapa;

Aos amigos por terem me apoiado;

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória;

Aos colegas de profissão por me servirem de inspiração;

Aos alunos com quem tive a oportunidade de aprender a ver
o mundo através dos seus olhos;

A cada um de vocês o meu carinho, amor, respeito e
gratidão!

Agradecimentos

Gratidão é uma emoção, um sentimento de reconhecimento. Uma forma de demonstrar ao outro sua importância e participação positiva. Por isso, ao concluir essa importante etapa da minha jornada profissional e acadêmica, o sentimento de gratidão é imenso, por muitos motivos e por muitas pessoas.

Agradeço a Deus por ter me permitido fazer escolhas com sabedoria, perseverança e humildade.

Ao meu pai Rubens e minha mãe Zuleica (*in memoriam*) por estimular em mim o sentimento de determinação, por me ensinarem a nunca desistir.

As minhas manas Eliane, Kátia e Patrícia por me apoiarem a cada novo desafio. Aos meus grandes irmãos Leandro, Luis e Jamenson pelo auxílio e apoio constante. Vocês são demais! Meus sobrinhos e sobrinhas que adoro, especialmente ao Lucas, que me socorreu ao longo da construção e organização do texto resolvendo os problemas tecnológicos que persistiam em me desafiar. Pessoas iluminadas que, com tamanha sensibilidade, contribuíram de inúmeras formas no decorrer da minha caminhada.

Aos meus amigos, são muitos, mas gostaria de mencionar aqueles que estiveram diretamente ligados a mim, especialmente no início dessa trajetória acadêmica. Maria Fátima de Souza, Elaine Benetti, Jussara Rissi e Daniel Luciano Gevehr muito obrigada por acreditarem no meu potencial, incentivando e contribuindo com seus saberes! A amiga Pamela Cristina Pschichholz obrigada pelo apoio e pelas sugestões. Amigos são para a vida toda!

Um agradecimento especial ao professor António Nóvoa. Pessoa iluminada que acredita e defende a educação pública e de qualidade. Agradeço pelas palavras de entusiasmo e consideração, despertando em mim o desafio de cursar o Doutorado em Portugal.

À Prefeitura Municipal de Sapiranga/RS, através da Secretaria Municipal de Educação, agradeço aos colegas de profissão e aos alunos, registrando que cada um de vocês foi

inspiração para eu seguir acreditando que a educação de qualidade e em equidade é possível.

Orgulho em fazer parte dessa rede de ensino!

Aos colegas do grupo de pesquisa, - FEEVALE, Bruna, Eduarda, Karine, Andrize, Cláudio,

Carlos, Lu, meu muito obrigada! Cada um de vocês contribui muito para a minha trajetória!

Josilda minha amiga especial, talvez não saibas, mas foste um presente de Deus na minha vida e da minha família! Obrigada por fazeres parte dela! Obrigada por ter, por vezes, suprido a minha ausência no Velho Mundo, estando sempre ao lado da Ju e da Manu.

Agradeço, em especial, ao meu orientador Professor Doutor António Gomes Ferreira pelo acolhimento, pela paciência e pela credibilidade em mim depositada. As trocas, conversas, orientações e encaminhamentos serviram de subsídios para reflexões e novas (e muitas!) aprendizagens.

À minha querida professora coorientadora Doutora Dinora Tereza Zuchetti por ter me possibilitado participar de um projeto tão amplo e importante para a sociedade e para a educação. Nossas conversas individuais e no grupo de estudos, com certeza, trouxeram muitas reflexões e aprendizagens. Mais um presente que a vida e Deus me agraciaram.

Agradeço aos professores do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCEUC, pelos ensinamentos, pelos diálogos e por terem dividido conosco seus saberes e suas percepções sobre a educação. A todos vocês meu respeito, admiração e gratidão!

À equipe de funcionários de todos os setores da FPCEUC, pelo profissionalismo e carinho com que me receberam nesta faculdade. Em especial a Maiza Trigo que gentilmente me acolheu, estabelecendo uma amizade para a vida! Obrigada por tudo, minha amiga!

Aos colegas do Doutorado, especialmente Natércia, Elisabete, Ernesto, vocês foram incríveis! Obrigada pelos momentos de café, conversas, risadas e convívio que resultaram em uma grande amizade.

A educação se faz e refaz no diálogo e nos questionamentos. Agradeço aos profissionais e familiares que se propuseram a participar da pesquisa. Vocês fazem parte dessa história. Muito obrigada! Em especial, a professora Carla Talgatti que não mediu esforços para que a investigação ocorresse com êxito e fidedigna em meio ao caos vivenciado pela pandemia. Muito obrigada, minha colega de profissão e agora amiga para toda a vida!

Agradeço a todos pelo carinho, em especial as pessoas que me são caras, que estiveram sempre ao meu lado, que apoiaram cada novo desafio (e foram muitos!), que acreditaram e incentivaram para que os meus ideais fossem concretizados:

Ao meu esposo Lenir Antonio Colpo pelo incentivo, parceria, confiança, amor, coragem, determinação, persistência e bravura!

Às minhas filhas Juh e Manu pela coragem, cumplicidade, união, compreensão e parceria!

Obrigada por terem vivido comigo *o meu sonho!* Este título é por vocês e para vocês!

Índice

LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE SIGLAS	10
RESUMO	13
ABSTRACT	14
INTRODUÇÃO	17
Parte I	24
ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E CONCEITUAL	24
CAPÍTULO I	25
1. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	25
1.1 Trajetória educacional e inquietações acerca da educação.....	26
2. DOS CONCEITOS EDUCACIONAIS AOS PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	28
2.1. Marcos das políticas públicas educacionais brasileiras na perspectiva da educação integral: direcionamentos de uma política/ação para todos	28
2.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): Dos pressupostos da Escola Nova de Dewey à consolidação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932	29
2.3 Da Constituição Federal do Brasil de 1988 à Base Nacional Comum Curricular de 2018: a legislação educacional brasileira como ensaio para a efetivação da proposta de educação integral no Brasil	35
2.4 A educação na perspectiva de Anísio Teixeira (1900/1971) e Darcy Ribeiro: vida, ideais, aproximações e distanciamentos (1922/19927)	40
2.5 Os programas de educação implementados à luz dos ideais da Escola Nova	46
2.5.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – 1950.....	47
2.5.2 O Centro Integrado de Educação Pública - CIEP - Década de 1980.....	50
2.5.3 Do Centro Integrado de Atendimento à Criança – CIAC ao Centro Integral de Atendimento à Criança – CAIC – Década de 1990.....	51
2.5.4 Do Programa Mais Educação - PME ao Programa Novo Mais Educação - NPME 2007 a 2017 - política pública indutora da Educação Integral no Brasil.....	53
3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: de 1988 a 2013	55
CAPÍTULO II	62
1. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: pressupostos do Projeto Político Pedagógico - PPP	62
1.1 A escola básica pública de Educação Integral em Jornada Ampliada. Implementação da unidade escolar.....	62
1.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola - pressupostos e encaminhamentos para a	

Educação Integral em Jornada Ampliada.....	70
Parte II.....	77
ESTUDO EMPÍRICO.....	77
CAPÍTULO III.....	78
1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	78
1.1 Problema e objetivos de investigação.....	79
1.2 Instrumentos de recolha de dados	82
1.3 A amostra da investigação	83
1.4 A recolha de dados.....	85
1.5 Tratamento dos dados: análise de conteúdo	87
CAPÍTULO IV	91
1. DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE ÀS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	91
1. 1 DIMENSÃO: Educação Integral	92
1.1.1 Categoria Concepção de Educação Integral.....	92
1.1.2 Categoria Tempo/espaço de educação integral	104
1. 2. DIMENSÃO: Valorização de saberes e de relações.....	112
1.2.1 Categoria conhecimentos mais valorizados	113
1.2.2 Categoria aprendizagens mais conseguidas	117
1.2.3 Categoria Relações, Comportamentos e Atitudes	123
1.3. DIMENSÃO: Relação escola e comunidade	128
1.3.1 Categoria Família.....	130
1.3.2 Categoria Parcerias	135
2. Potencialidades e limitações da modalidade no âmbito escolar	141
2.1 Potencialidades	141
2.2 Limitações.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	159
Anexo 1. Termo de Autorização Institucional	159
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	160
Anexo 3. Questionário semiestruturado DiretorEscolar	162
Anexo 4. Questionário semiestruturado coordenador pedagógico.....	173
Anexo 5. Questionário semiestruturado professores	183
Anexo 6 - Questionário semiestruturado para os pais de alunos matriculados na escola .	193
Anexo 7 Matriz de redução dos questionários	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Participação da comunidade no Projeto Político Pedagógico- PPP.....	66
Gráfico 2- Percentual de participação na consolidação do PPP na escola.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses e dissertações apontadas por diferentes autores no período de 1988 a 2012	56
Quadro 2- Ações que fomentaram a proposta de educação integral na rede pública municipal.....	68
Quadro_3 - Caracterização sociopolítica da escola. Agentes participantes na construção do PPP da escola	72
Quadro_4 - Grelha da estrutura da entrevista.....	83
Quadro_5 - Atores envolvidos na pesquisa.....	84
Quadro_6 - Matriz de categorização de dados	89
Quadro_7 - Concepção de educação integral	95
Quadro_8 – Dinâmicas pedagógicas	99
Quadro_9 - Oportunidades	105
Quadro_10 - Infraestrutura.....	108
Quadro_11 - Conhecimentos mais valorizados pelos professores	113
Quadro_12 - Conhecimentos valorizados pelos pais	115
Quadro_13 - As aprendizagens sob a ótica dos profissionais da educação	118
Quadro_14 - Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB	119
Quadro_15 - Percepção da família acerca das aprendizagens vinculadas ao modelo de escola integral em jornada ampliada	121
Quadro_16 - Percepção dos professores sobre a contribuição da escola para o desenvolvimento dos comportamentos e atitudes dos estudantes	124
Quadro_17 - Percepção dos pais/mães sobre a relação da escola com o desenvolvimento do filho	127
Quadro_18 - Envolvimento da escola com a família.....	130
Quadro_19 - Envolvimento da família com a escola	133
Quadro_20 - Parcerias estabelecidas entre a escola e o poder público municipal.....	136
Quadro_21 Parcerias entre a escola e instituições privadas.....	138

LISTA DE FIGURAS

Figura_1 - Linha temporal do acordo de cooperação à inauguração do CAIC	64
Figura_2 - Categorias de análise	88

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
ABE – Associação Brasileira de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEU – Centro de Artes e Esportes Unificados
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conferência Nacional de Educação
COE – Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação
CRAS – Centro de Referência em Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Integral
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPCEUC – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NPME – Novo Programa Mais Educação

NTM – Núcleo Tecnológico Municipal

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEE I – Primeiro Programa Especial de Educação

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRADI – Programa Aluno Digital

PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

PROUCE – Programa Um Computador por Educador

SAEB – Sistema de Avaliação Educação Básica

SEPESPE – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UBS- Unidade Básica de Saúde

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

RESUMO

A educação vem sendo, ao longo dos anos, território demarcado por nomeadas discussões, conceitos, teorias e linhas de ação buscando a cada período histórico/social suscitar elementos, estruturas e segmentos, no intuito de atender as demandas sociais de cada época. Vem sendo abordada como fator importante na proposição de uma sociedade em equidade voltada ao desenvolvimento completo do sujeito, potencializando sua ação enquanto membro ativo na dinâmica da sociedade em constante transformação. Este trabalho versa sobre a educação integral, discutida a partir dos pressupostos referidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, preconizada sob a égide da igualdade, equidade e amparada na defesa da democracia como elemento fundamental para a educação. As reflexões perpassam os conceitos que referem a educação integral do ponto de vista do desenvolvimento global e completo do sujeito, bem como da educação em tempo integral caracterizada pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Perpassa os marcos das políticas públicas educacionais brasileiras, referindo sobre os programas governamentais desenvolvidos no Brasil ao longo das décadas, enfatizando o Programa Mais Educação - PME enquanto política pública federal de indução à educação na modalidade integral. A pesquisa se desenvolve ao abrigo do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCEUC e está vinculada ao projeto interinstitucional de pesquisa “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social”, desenvolvido entre a Universidade de Coimbra/PT e a Universidade Feevale/BR. A investigação decorre em uma escola básica pública de educação integral em jornada ampliada localizada ao sul do Brasil. Tenciona responder de que maneira a educação integral é pensada e de que forma se manifesta na prática cotidiana da instituição no âmbito das potencialidades e limitações. Nesse sentido, o objetivo está pautado na compreensão da educação integral, bem como a forma com que essa escola administra e a promove face aos pressupostos do desenvolvimento integral do sujeito, sob a ótica de diferentes atores envolvidos na dinâmica educativa. O estudo recorre à metodologia de estudo de caso amparado no método de investigação qualitativa, buscando pormenorizar a singularidade da ação educativa desenvolvida no espaço educacional. No intuito de dispor de uma base fundamentada e precisa utilizamos como fonte de informação as normativas legais que gerem a escola nas diferentes esferas administrativas, a literatura disponível sobre o tema em discussão, bem como a aplicação de questionário e entrevista em uma amostra de atores envolvidos na dinâmica escolar, representados pela equipe

diretiva, coordenação pedagógica, docentes e familiares dos alunos matriculados. O tratamento da informação recolhida é realizado através da análise de conteúdo, levando em consideração os relatos dos intervenientes no que refere ao conceito de educação integral, a valorização dos saberes e a relação existente entre a escola e a comunidade. Partindo das considerações elencadas na análise de conteúdo verificamos que a escola promove atividades que postulam para a modalidade de educação para formação completa do estudante, perpassando a comunidade enquanto participante nesse processo de construção individual e social. Nesse sentido, a educação integral é pensada na escola e na comunidade enquanto espaço de participação, educação e aprendizagens, manifestadas nas práticas e projetos em que a comunidade educativa está envolvida. Os achados da pesquisa direcionam para as potencialidades existentes na dinâmica da educação integral em jornada ampliada, atendendo aos pressupostos do desenvolvimento global do estudante, na visão dos envolvidos. Potencialidades observadas desde o engajamento docente às expectativas das famílias, permeadas pelas parcerias estabelecidas entre a escola e as diferentes instituições e setores público e privado. Embora a escola tenha demonstrado avanço ao longo de uma década, ainda há muito para alcançar. As limitações presentes na dinâmica, conforme os intervenientes, perpassam desde a necessidade de maior visibilidade da proposta, bem como recursos humanos qualificados, melhoria das condições logísticas e políticas públicas que incentivem e promovam a continuidade da modalidade, no intuito de promover o desenvolvimento completo do sujeito.

Palavras-Chave: Educação integral. Conceitos. Possibilidades. Limitações.

ABSTRACT

Education has been, throughout the years, a territory marked by discussions, concepts, theories and lines of action seeking to raise elements, structures, and segments in each historical/social period, in order to meet the social demands of each period. It has been approached as an important factor in the proposition of a society in equity aimed at the complete development of the subject, enhancing its action as an active member in the dynamics of a society in a constant transformation. In this perspective, this work deals with integral education, discussed based on the assumptions mentioned in the 1932 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, advocated under the aegis of equality and equity, and supported by the defense of democracy as a fundamental element for education. The reflections go through the concepts that refer to full-time education from the point of view

of the subject's global and complete development, as well as full-time education characterized by the extension of the time the student stays at school. It goes through the frameworks of Brazilian educational public policies, referring to government programs developed in Brazil over the decades, emphasizing the Mais Educação Program -PME as a public policy to induce full-time education. The research is developed under the PhD Program in Educational Sciences of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra - FPCEUC and is linked to the inter-institutional research project "“Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social””, developed between the University of Coimbra/PT and the Feevale University/BR. The research takes place in a public basic school of integral education with extended hours, located in the south of Brazil. It intends to answer how integral education is taught and how it manifests itself in the institution's daily practice in terms of potentialities and limitations. In this sense, the goal is based on the understanding of integral education, as well as the way this school manages and promotes it in view of the assumptions of the subject's integral development, from the point of view of different participants involved in the educational dynamics. The study uses the case study methodology supported by the qualitative research method, seeking to detail the singularity of the educational action developed in the educational space. In order to have a substantiated and precise basis, we use as a source of information the legal norms that manage the school in the different administrative spheres, the literature available on the subject under discussion, as well as interviews with a sample of participants involved in the school dynamics, represented by the management team, pedagogical coordination, teachers and family members of the enrolled students. The treatment of the collected information is carried out through content analysis, considering the reports of the participants regarding the concept of integral education, the valuing of knowledge, and the existing relationship between the school and the community. Based on the considerations listed in the content analysis, we verified that the school promotes activities that postulate the education modality for the student's complete formation, passing through the community as a participant in this process of individual and social construction. In the same way, comprehensive education is thought of in the school and in the community as a space for participation, education, and learning, manifested in the practices and projects in which the educational community is involved. The research findings point to the existing potentialities in the dynamics of comprehensive education in extended day, meeting the assumptions of the student's global development, from the perspective of those involved. Potentials observed range from teacher

engagement to family expectations, permeated by partnerships established between the school and different institutions and the public and private sectors. Although the school has demonstrated progress over a decade, there is still much to achieve. The limitations present in the dynamics, according to those involved, range from the need for greater visibility of the proposal, as well as qualified human resources, improvement of logistical conditions and public policies that encourage and promote the continuity of the modality, with the aim of promoting the complete development of the subject.

Keywords: Integral education. Concepts. Possibilities. Limitations.

INTRODUÇÃO

A educação como temática de discussão é complexa, reporta a diferentes dimensões de análise e conceitos que visam explicitar suas formas e características de atuação e efetivação, de políticas públicas à práticas organizacionais, das teorias educacionais mais gerais até métodos e técnicas que atendam a suas especificidades. As discussões sobre educação vêm de longa data, sendo equacionadas a partir de diferentes perspectivas e das diferentes sociedades voltadas, por vezes, às demandas pontuais e em conformidade com o seu tempo e espaço histórico, social e político, caracterizado pelas matrizes ideológicas que o envolve (Coelho, 2009, p.83). Como diz Azevedo, “a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo a cada época a filosofia predominante que determinada a seu turno, pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO, 2010, p.39) reagindo simultaneamente e dialogicamente com as aspirações da realidade social.

Analisando a partir da etimologia, o termo educação integral traz na essência a compreensão de totalidade contemplada a partir do inteiro, do conjunto. Visto dessa forma podemos pensar a educação integral como possibilidade de atender a pessoa na sua formação total, abrangendo os diferentes saberes e potencializando as habilidades e competências de cada indivíduo na sua singularidade, legitimando-o enquanto sujeito em construção (FREIRE, 1996) e em atuação na sociedade em que está inserido. Nessa perspectiva trazemos para a discussão a temática da educação integral vislumbrando sua conceitualização e aspectos relevantes para a sua efetivação e consolidação no espaço escolar. As reflexões estão amparadas a partir dos pressupostos registados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento impulsionado pelos ideais da Escola Nova e que marca significativamente o cenário da educação brasileira contemporânea.

As discussões seguem embasadas à luz dos preceitos defendidos por autores contemporâneos, entre os quais figuram Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Coelho (2009), Maurício (2006), Moll (2007, 2012), Ribeiro (2014), Teixeira (2014). Autores que discutem sobre educação integral e educação em tempo integral imprimindo reflexões sobre a sociedade em desenvolvimento e a necessidade de vislumbrar um cidadão apto a conviver e agir diante das mudanças inerentes ao contexto moderno e tecnológico em curso. Discussão que também reporta aos caminhos da educação para a cidadania, contemplando o sujeito nas suas capacidades física, intelectual, emocional, cognitiva e social, aspectos relevantes da educação na ótica integral, mas que devem ser refletidos no quadro das relações comunitárias inseridas em sociedades democráticas.

A investigação ocorreu ao abrigo do Programa de Doutorado em Ciências a Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCEUC, vinculada ao projeto interinstitucional de pesquisa “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social”, desenvolvido entre a Universidade de Coimbra, em Portugal, e a Universidade Feevale, no Brasil. Projeto que objetiva refletir sobre a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social, compreendendo os significados atribuídos à proposta da educação integral, verificando as dinâmicas presentes nos espaços escolares, bem como as práticas e projetos efetivados em diferentes escolas e regiões do país. Nosso trabalho desenvolveu-se em uma das escolas elencadas para o projeto, buscando subsídios para discutir a educação integral efetivada naquele contexto, bem como as potencialidades e limites presentes na sua dinâmica.

Aqui apresentamos o corolário de um estudo pessoal que se organiza em duas partes. Cada parte é constituída por dois capítulos. A primeira parte contempla o enquadramento contextual e conceitual que envolveu o estudo e reparte-se em dois capítulos. O primeiro

capítulo, dividido em três pontos, versa sobre a educação para além dos muros da escola, discorre sobre os fatos significativos apontados no movimento dialógico que há entre o que aprendemos no espaço escolar e o que levamos para a vida como herança educacional. Perpassa a trajetória escolar, acadêmica e profissional da investigadora aproximando e apresentando o objeto da pesquisa, inferindo sobre a importância da educação pública na perspectiva integral para a consolidação das aprendizagens na dinâmica social do indivíduo. O segundo ponto trata dos conceitos educacionais aos programas e políticas públicas brasileiras, referindo-se aos marcos dessas políticas que aludem à educação na concepção do desenvolvimento integral do sujeito. Aborda a educação integral a partir dos pressupostos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, aludindo aos princípios educacionais de Dewey (1979) e nos ideais da Escola Nova. Descreve sobre a constituição e lançamento do documento que é considerado um dos mais importantes registros no processo de modernização da educação brasileira na medida em que fomenta diretrizes para uma nova política educacional de ensino. Menciona Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1977) enquanto personagens relevantes no processo de educação do Brasil. Apresenta os programas de educação implementados no país a partir dos pressupostos da Escola Nova, desde o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), o Centro Integrado de Educação Pública - CIEP (1980), o Centro Integrado de Atendimento à Criança – CIAC e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC (1990), além do Programa Mais Educação – PME e Novo Programa Mais Educação – NPME (2007 a 2017). O terceiro ponto mostra o mapeamento da produção acadêmica sobre educação integral no Brasil realizadas no período de 1988 a 2013, aproximando-a aos programas desenvolvidos ao longo dos anos, bem como afirmando a necessidade de reflexões e de visibilidade sobre abordagens da temática da educação na concepção do desenvolvimento integral do estudante tendo em vista o benefício das pessoas e da sociedade.

O segundo capítulo apresenta a escola, sua localização geográfica, bem como o projeto sobre o qual a instituição se constituiu na intenção da educação integral em jornada ampliada. Trata desde sua implantação à implementação, caracterizado pelo Programa Nacional de Atenção à Criança ao Adolescente - PRONAICA, num processo temporal e organizacional assumido pelo município e continuado no âmbito da escola após a adesão ao Programa Mais Educação - PME. Refere sobre o Projeto Político Pedagógico da escola construído no coletivo educador e assumido enquanto proposta com vistas à transformação da realidade social dos sujeitos. Documento protagonizado nos preceitos da educação integral sob o prisma do desenvolvimento completo do estudante nas capacidades cognitiva, afetiva, artística, lúdica e esportiva.

A segunda parte, desenvolvida ao longo dos capítulos três e quatro, trata do estudo empírico. O capítulo três remete ao desenvolvimento do percurso metodológico. Apresenta como problema de investigação a maneira como a educação integral é pensada e de que forma se manifesta na prática cotidiana da escola, levando em consideração as potencialidades e limitações verificadas através da amostra de atores envolvidos na pesquisa. Alude ao objetivo da investigação, que é compreender a educação integral e a forma com que a escola a administra e a promove face aos pressupostos do desenvolvimento integral na visão dos diferentes atores envolvidos na dinâmica educativa. No intuito de compreender aspectos da escola, embasamos a investigação nos fundamentos metodológicos do estudo de caso amparado na investigação qualitativa. Aludimos à vertente holística do estudo de caso, pois a escola por si só constitui um ambiente particular que contempla e influencia setores, corpos e atores e revela um campo de características amplas que se convergem na dimensão dos objetivos e propostas educativas, ou seja, no propósito de facultar a todos os alunos o acesso aos conhecimentos e oportunidades educacionais, sociais, afetivas, cognitivas e culturais. Obviamente que elucidamos sobre os instrumentos de recolha de dados empíricos, para os

quais utilizamos a entrevista e questionário, tendo em vista a triangulação dos dados e discursos verificados nas normativas legais, bem como dos autores que tratam da educação integral e de tempo integral. Para além disso, também apontamos a amostra dos indivíduos participantes representados pela gestão administrativa, equipe pedagógica, docentes e mães de alunos regularmente matriculados na escola. Da descrição sobre a aplicação dos instrumentos da pesquisa salientamos os desafios impostos pela pesquisa de campo diante do contexto de pandemia que vivemos. Por fim, não podíamos deixar de abordar sobre a análise de conteúdo no tratamento dos dados, partindo de uma Matriz de Categorização que apresenta três grandes dimensões de discussão: 1) Conceitos de Educação Integral, 2) Valorização dos saberes e das relações, 3) Relação escola e comunidade. Tais dimensões estão divididas em categorias e subcategorias e discutidas no quarto capítulo deste trabalho. Portanto, no capítulo quatro apresentamos os resultados do estudo com base nas categorias e subcategorias que emergiram dos discursos dos atores envolvidos na pesquisa. A primeira dimensão divide-se em duas categorias que reporta à compreensão dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola acerca das ideias e conceitos sobre educação integral e acerca do tempo e espaço destinados à educação integral. Categorias que se subdividem, tratando sobre as ideias e conceitos, sobre as dinâmicas pedagógicas, oportunidades e infraestrutura correlatas às necessidades para a efetivação da dinâmica de educação pensada pela escola. Quanto às ideias e conceitos de educação integral, os intervenientes referem a importância do alargamento do tempo escolar com vistas ao desenvolvimento total do estudante promovendo sua autonomia e potencializando sua participação social enquanto promotora de mudanças significativas tanto individual quanto coletiva, portanto, assumindo a conveniência do desenvolvimento individual aliado ao comunitário. As dinâmicas pedagógicas são referidas enquanto postura de ação baseada no engajamento coletivo e uníssono oportunizado pelo aumento da jornada escolar amparado

na qualidade das atividades previstas para os espaços internos e externos à escola. Entre os discursos que se referem sobre as oportunidades, vivências e qualidade de vida necessárias aos sujeitos, a proposição da quebra de paradigma reflete a importância dada à modalidade de educação em tempo integral, segundo os envolvidos. No que refere a importância da infraestrutura na consolidação de uma escola de educação integral em jornada ampliada, emerge a necessidade de um bom planejamento e a organização estratégica entre escola e a comunidade e, principalmente, com o poder público a fim de potencializar as ações desenvolvidas em cada tempo e espaço de trabalho junto aos estudantes.

A segunda dimensão trata da valorização de saberes e de relações sob a ótica dos docentes e familiares. Está organizada em três categorias, conhecimentos mais valorizados, aprendizagens mais conseguidas e relações, comportamentos e atitudes desenvolvidas pelos estudantes. Sobre a valorização dos saberes, os docentes referem a importância de trabalhar diferentes áreas do conhecimento, ao passo que as famílias consideram importante a amplitude de ofertas das atividades extraescolares. No que tange às aprendizagens, os docentes apostam no acompanhamento individualizado e na carga horária ampliada como forma de potencializar as habilidades e competências dos alunos, enquanto as mães destes referem a importância do turno de aula alargado como influência na melhoria das aprendizagens dos filhos. Por outro lado, o corpo docente também entende que as aprendizagens construídas no espaço educacional refletem as atitudes dos estudantes dentro e fora da escola, e que as relações, comportamentos e atitudes dos alunos acabam por impactar na sua formação cidadã. No entendimento dos familiares, essas relações estabelecem-se no trabalho cotidiano, o que remete para a conveniência de um aprimoramento continuado tendente ao desenvolvimento do estudante. Na terceira dimensão tratamos das relações estabelecidas entre a escola e comunidade, e está dividida em duas categorias, família e parcerias. A categoria família subdivide-se em duas subcategorias,

sendo a primeira sobre a relação que se estabelece entre a escola e a família tratando do envolvimento que se dá entre ambas, bem como a forma como que a escola promove essa aproximação. A segunda subcategoria trata da relação da família para com a escola, abordando a participação efetiva da comunidade educativa nas atividades propostas pela instituição escolar, bem como as possíveis atividades que poderão estabelecer e fortalecer esse vínculo. Ao tratarmos do estabelecimento das parcerias trazemos as ponderações dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores acerca da cooperação existente entre a escola e o poder público e entre a escola e a iniciativa privada, vendo como isso favorece oportunidades, possibilita o uso de infraestrutura, proporciona recursos e ações tendo em vista o desenvolvimento integral do estudante. Finalizando a análise, dadas as informações descritas ao longo do trabalho, discorreremos sobre as potencialidades e limitações das dinâmicas da escola, referidas pelos envolvidos neste estudo. Sintetizando, emerge do estudo o reconhecimento da existência de potencial educativo da modalidade de educação integral em jornada ampliada ainda que se constatem também dificuldades, incompreensões e resistências que, obviamente, têm prejudicado o processo que a escola já vem abraçando há largos anos. Mesmo assim, a educação integral tem agenda na escola e o tempo integral parece orientar-se por tal concepção.

Parte I

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E CONCEITUAL

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (AMADO, 2017, p.22).

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Tratar sobre a educação, em especial sobre educação formal, reporta ao espaço da escola. Refere também às aprendizagens que ocorrem no movimento que há entre o que aprendemos no espaço físico da instituição escolar e o que trazemos do meio social e cultural em que estamos inseridos, possibilitando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na resolução das demandas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Competências que estão descritas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹, documento que determina os direitos de aprendizagem de todos os alunos da educação básica no Brasil. Em um contraponto entre a jornada educacional à atuação docente da investigadora, o texto apresenta premissas que levam aos pressupostos da educação integral. Rememorando a escola pública como locus de formação inicial, perpassando a jornada profissional, a essência da discussão se ampara na formação plena do sujeito. Na aproximação estabelecida na dinâmica existente entre a educação e a formação profissional, emergem as inquietações para as mudanças. A abordagem, que menciona os caminhos percorridos, conduz à verificação de aprendizagens baseadas nos critérios da escola e da família, amparada nos desafios, na busca e nos saberes contínuos desenvolvidos ao longo da vida. Assim podemos pensar a escola pública básica. Espaço onde o aluno aprende para conduzir sua vida cotidiana, portanto, para o desenvolvimento das habilidades e competências que o levem a produzir conhecimentos e promover transformações a partir da mobilização dos saberes construídos e adquiridos. Essa é a essência da educação integral. Aprender para viver em sociedade sendo ator e partícipe no seu processo constitutivo.

¹ Promulgada em 20 de dezembro de 2017, homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

Nessa perspectiva, discorreremos acerca das memórias e da trajetória educacional e acadêmica da investigadora, referindo o objeto da pesquisa proposto na investigação amparado nessas vivências, observações, construções e aprendizagens empírico/teórica.

1.1 Trajetória educacional e inquietações acerca da educação

Ao longo da minha infância e juventude a escola pública foi o lugar onde construí os conceitos formais de aprendizagem. A educação, os valores, a persistência e a coragem em fazer diferente para transformar o futuro foram herdados dos meus pais. Concepções enfatizadas a cada novo ano letivo nas palavras dos professores da educação básica e pública. E foram muitas as palavras e ações positivas e de estímulo que ficaram na memória. Dos primeiros anos escolares, a querida “Dona” Eva Terme professora da pré-escola que ensinou, ao lado da minha família, a importância do brincar, dividir e respeitar o outro. Aulas que ficaram na lembrança. Dos anos finais, das aulas de teatro às técnicas domésticas, agrícolas, comerciais e industriais, ao esporte, projetos e propostas curriculares vivenciadas em uma escola polivalente da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, na década de 1980. As lembranças denotam a significação das atividades realizadas, e, neste ponto de vista, postulam a influência da escola na formação cidadã, social e escolar da acadêmica, conduzidas pelos meandros da sua formação. Minha trajetória profissional na educação tem início na década de 1990 com a conclusão do curso de Magistério. Da alfabetização, perpassando diferentes espaços e setores educacionais, às vivências na docência, além da busca pelo conhecimento acadêmico foram constituindo-me docente. No período compreendido entre o ano 2013 e 2016 atuei como Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Responsável, então, por diferentes e importantes demandas educacionais e pedagógicas direcionadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município busquei compreender a educação a partir do território e suas

demandas político/sócio/culturais evidenciadas pelo desenvolvimento e pelo progresso. Dentre as atividades desenvolvidas, a participação nos diferentes desígnios da função exercida possibilitou a compreensão da educação à luz da sua magnitude conceitual, relevância social, potencial de desenvolvimento humano e expressividade nos ditames da educação plena e completa condigna a cada indivíduo. Nessa interface compreendi que a educação está vinculada a diferentes e diversas dimensões e que o entrelaçamento que ocorre nessa interação desencadeia conflitos, tensões e, por conseguinte, novos conhecimentos.

No âmbito das aprendizagens, o Doutorado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCEUC vem me permitindo aprofundar conhecimentos e competências, sustentando a investigação como propulsora de discussão, reflexão e problematização a respeito da escola e suas interfaces. Nessa dinâmica, em conjunto com a Universidade Feevale através do projeto institucional sobre cultura, pesquisa e práticas de educação, venho estudando e aprofundando conceitos e percepções sobre a educação integral experimentada e vislumbrada no contexto do território brasileiro. Diante das vivências, conquistas, reflexões e transformações decorridas ao longo da trajetória, evidencio a educação integral enquanto objeto da pesquisa proposta. Portanto, o escopo da discussão fundamenta-se nos atributos pessoais, profissionais e sociais da investigadora. A essência do fazer docente vinculado ao desenvolvimento humano permite um contraponto entre aprender e ensinar de forma completa, dinâmica, atuante e global. Sendo assim, partindo das motivações que me conduzem como pedagoga, docente, acadêmica e professora investigadora, acredito poder contribuir nas discussões que se fazem presentes no meio educacional e acadêmico. Fomentando discussões para que, no âmbito da ciência, possamos abrir caminhos que interligam a investigação e o contexto educacional, especialmente no que tange a educação pública, laica, gratuita, igualitária e em equidade. A investigação no campo da educação integral e as reflexões que propomos nesse diálogo

tem aporte social a partir das vivências da investigadora nos diferentes espaços educacionais da escola pública, na consolidação de aprendizagens no âmbito acadêmico e nas intervenções e propostas concretizadas na esfera educacional. Vivenciar o campo da educação pública enquanto aluna, docente e gestora possibilitou inúmeros questionamentos e tensões acerca da ação entre o ensinar e aprender. Nesse sentido, a relevância social e científica do objeto de estudo, ou seja, a educação integral, perpassa os caminhos da prática e da teoria embasados nas verificações sócio-políticas que o país experienciou no decorrer de cada tempo/espaço, perpassando os programas educacionais e as políticas públicas voltadas à educação completa do estudante.

2. DOS CONCEITOS EDUCACIONAIS AOS PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1. Marcos das políticas públicas educacionais brasileiras na perspectiva da educação integral: direcionamentos de uma política/ação para todos

A educação integral, completa e direcionada ao homem em razão do seu ser está diretamente ligada ao contexto social de cada época. Nesse sentido, aludimos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e dos pressupostos educacionais referenciados nesse documento. Articulado e legitimado pelos signatários da educação nova, o Manifesto aponta para as transformações educacionais que suscitaram mudanças significativas no contexto da educação brasileira ao longo dos anos. Sua essência, baseada nos princípios educacionais de Dewey (1979) e nos ideais da escola nova defendidos pelo autor, sinaliza novas proposições e visibilidade para a educação pública brasileira. Nesse sentido, o recorte histórico traduz a compreensão da educação integral a partir da Escola Nova representada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O movimento ganha força e assinala a necessidade de uma pedagogia centrada no aluno a partir de um currículo em consonância com seus interesses e com sua realidade social e cultural (COELHO, 2009). O Manifesto trouxe, nesse

contexto, a pedagogia para o campo das discussões políticas de educação na tentativa de promover a igualdade de condições educacionais a partir do acesso de todos à escola. Nesse sentido, referimos os marcos normativos educacionais na perspectiva da educação integral inferindo um olhar acerca dos seus direcionamentos e propostas com base nos pressupostos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

2.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): Dos pressupostos da Escola Nova de Dewey à consolidação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932

Na década de 1920, diante das reformas e tentativas de reorganização educacional e social do Brasil as quais abrangiam classes dominantes e elites, a história da educação começa a ser redesenhada. A fragilidade da oligarquia diante das reivindicações da burguesia permitiu ampliar horizontes até então não vivenciados em nome da educação brasileira. É nesse momento que se estabelecem e fortalecem grupos que buscam mudanças concretas na organização do país. Portanto, a “ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas se incorporam à educação e influenciam toda a organização escolar neste período” (RIBEIRO, 1993, p.19). É nesse contexto de mudanças que se fortalece, no final da década de 1920, discussões sobre o futuro da sociedade brasileira, em especial, voltadas à educação. Nesse processo de transformação, em outubro de 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação - ABE, acontecimento com importância singular no contexto histórico/social/cultural da época. A organização, de ordem civil e de adesão voluntária, reunia professores e interessados em educação tornando-se fator fundamental para o direcionamento das mudanças ocorridas no sistema educacional da época. Anteriormente a esse período as discussões sobre as questões educacionais estavam restritas ao Estado e a igreja, passando, com a fundação da ABE, a existir um espaço na sociedade civil para discussão e sugestões de políticas públicas de educação. É nesse contexto histórico

de transição, discussões, interesses e convicções, um momento social marcado pela efervescência política, social e cultural que surge um movimento de cunho pedagógico, denominado escolanovismo. Protagonizado por intelectuais dispostos a promover um novo direcionamento para a educação no Brasil numa época em que o analfabetismo e o descaso com a educação para a comunidade em geral era notória e tangível. Uma época em que havia divergências político sociais com relação ao governo e a igreja, especialmente no que tange a competência educacional do povo. Um tempo em que ainda havia resquícios impregnados da aristocracia. Em que a nobreza e a burguesia se amparam de direitos negados ao povo brasileiro e que a república buscava encontrar caminhos para sanar as dificuldades que o país atravessava, especialmente nas questões sociais e culturais. Nessa conjuntura é organizado pela ABE, a IV Conferência Nacional de Educação - CNE, evento no qual é apresentado o documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O manuscrito resulta da “solicitação do governo à Assembleia daquela Conferência, clamando a redação de um manifesto que servisse de base para o governo” (VIEIRA, s/ano, p.14) impulsionar o desenvolvimento do país através da educação. O governo esteve presente ativamente durante toda a Conferência, servindo de suporte institucional para o lançamento e afirmação dos ideais propostos no documento que ditava, sobretudo, acerca da relevância da educação para a sociedade, evidenciado por Azevedo:

Na hierarquia dos problemas sociais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. [...] se a evolução orgânica de um sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2010 p.33).

Amparado no excerto, o Manifesto aponta os fatores apresentados sobre o desenvolvimento do Brasil após 43 anos de sistema republicano, desde a proclamação datada de 1889. Discute e enfatiza a desarticulação e fragmentação acerca dos planos de constituição nacional. Afirma a necessidade de articular o sistema econômico e educacional sob pena de não

estabelecer e consolidar uma unidade que desencadeie o desenvolvimento social da Nação. Critica a sucessão de reformas econômicas realizadas sem a amplitude de visão para além dos problemas de cunho especificamente monetário e sem imprimir um olhar para as questões da educação, o que, defendida pelos signatários do manifesto, representa a riqueza e possibilidades de reconstrução e organização do país. Parafraseando Azevedo (2010) o documento assinala que o aparelho escolar carece de finalidades educacionais, necessita de uma organização em oposição à inorganização que estava sujeito à época. Defendia que tais finalidades precisam estar amparadas na filosofia e na ciência, abrangendo aspectos culturais, filosóficos e sociais, além dos técnicos. O documento foi idealizado com o propósito de imprimir novos ideais educacionais e “transferir do terreno administrativo para os planos políticos sociais a solução dos problemas escolares”(AZEVEDO, 2010, p.35). Propõe a organização de um sistema nacional de ensino, preconizando a escola pública, laica, mista, obrigatória e gratuita para todos, apelando para a reorganização ou a própria organização do sistema escolar brasileiro na intenção de trazer conhecimento e possíveis soluções aos problemas que o país enfrentava à época. Difundia acerca da compreensão e convivência na perspectiva humana, científica e tecnológica, promovendo condições para que os sujeitos com conhecimentos e habilidades convivessem com o advento das máquinas, da tecnologia e da ciência. O Manifesto representou um marco na renovação educacional do Brasil e os pioneiros assumiram a missão de conduzir o país à modernidade através da educação, sustentando que o programa concretiza uma nova política educacional, preparando a partir de etapas, a grande reforma (AZEVEDO, 2010, p.38) social. Assinado por vinte e seis signatários o documento, construído coletivamente, ratifica as opiniões e percepções dos diferentes sujeitos envolvidos nas discussões que antecederam a sua materialização, dentre eles Anísio Spínola Teixeira (1900- 1971) que propôs inovação no cerne da escola pública e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964), professora primária,

jornalista e escritora defensora da constituição de uma identidade brasileira amparada na arte, na cultura e na educação. Um documento assinado por Fernando de Azevedo e legitimado por pensadores e intelectuais. Um manuscrito que, conforme Xavier:

O Manifesto pode ser visto como lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validação do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano. (2002, p. 3)

As discussões acerca dos ideais propostos no Manifesto, mesmo que ainda sem diretrizes educacionais definidas, geraram uma agitação social à época. As discussões se estabeleceram contrárias ou favoráveis, o que de certa forma impulsionou as transformações que se sucederam. A partir do lançamento do documento diferentes grupos se organizaram para analisar, ponderar, apoiar ou criticar as ideias. Essa movimentação gerou o início de novos direcionamentos para a educação, além de influenciar uma nova geração de pesquisadores e educadores, a exemplo, Darcy Ribeiro (1922- 1997). Embora o Manifesto não referisse a educação integral como modalidade educacional, sua essência se pautava na educação enquanto propulsora do desenvolvimento das aptidões do sujeito, independente de sua classe social, aspecto de relevância, especialmente, para o momento histórico social da época. Os registros e argumentos vinculavam a escola com o meio social, inferindo-lhe significado na colaboração mútua. Resume a educação como uma função social essencialmente pública a ser desencadeada na colaboração e cooperação de todas as instituições da sociedade. O Estado é, neste contexto, membro organizacional e orientador na consolidação desse desígnio. O Manifesto deu início, no Brasil, a um novo olhar para a educação pública, pensada a partir do sujeito em inserção e atuação com o seu meio. Trouxe as discussões da educação e da pedagogia para o meio social e para as questões das políticas públicas, inferindo-lhes importância e relevância no contexto da sociedade brasileira. Embora não efetivada como política pública, sua ideologia reverberou na implantação e implementação de programas educacionais. Por ser o Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova considerado um dos documentos mais importantes no processo de modernização da educação brasileira na medida em que fomenta diretrizes para uma nova política educacional de ensino, partimos dos seus princípios para abordar os conceitos que reportam ou imprimem características que possam conduzir ou elencar especificidades da escola na perspectiva da educação integral. Marcado por um ideário de educação amparado no princípio democrático do direito universal, a discussão no Brasil acerca da educação integral tem impulso significativo a partir das propostas da Escola Nova, movimento influenciado por Dewey (1979). Nesse sentido, a essência dos fundamentos do Manifesto ampara-se nos princípios da ética, das relações sociais, nos valores de autonomia, respeito à diversidade, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e à solidariedade, mencionados no documento como finalidades da educação. Amparadas nesses ideais a educação nova se propõe a servir, conforme Azevedo, “aos interesses do indivíduo e se funda na vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO, 2010, p.41). Visto dessa forma, estabelecemos um vínculo entre as propostas elencadas no Manifesto e os princípios filosóficos do pragmatismo de Dewey. As convicções deste intelectual dialogam de forma direta com os ideais educacionais propostos no documento, os quais defendem pressupostos que permitem refletir sobre uma nova visão para a educação e para a pedagogia no Brasil. O autor vincula a aprendizagem a partir da experiência e da prática respeitando o repertório cultural de cada indivíduo, suas características individuais e culturais representadas e respeitadas no contexto social. Alude à família enquanto espaço de convivência e aprendizagens sociais e ao professor como agente importante no processo de potencialização e estímulo das capacidades individuais e coletivas dos sujeitos. Aponta para a educação do intelecto, do protagonismo estudantil, na formação do ser humano integral, na individualidade e na coletividade. Compreende a escola como espaço diretamente voltado

para estas vivências e aprendizagens, inferindo à ciência e à história como fatores fundamentais para a compreensão e aquisição de novos saberes. Atribui à escola e à educação como instrumentos de transformação comunitária, como protagonistas fundamentais para que a educação seja indutora e transformadora na sociedade em processo e em progresso. O professor e a instituição educacional, portanto, têm importância ímpar nesse contexto de construção. Acreditava na democracia testemunhando as transformações sociais no final do século XIX e da primeira metade do século XX e as alterações sociais oriundas dos processos de industrialização e urbanização social e da massificação nas relações de produção, consumo e comunicação social. O conceito de democracia, na sua perspectiva, está caracterizado no aprofundamento da percepção de quem somos no mundo, permitindo novas experiências e novas visões acerca do ser e da sociedade. Compreende a democracia como um modo de vida e que por isso precisa ser fomentada nas mais diversas instituições, entre elas a escola. Defensor da educação democrática partindo do princípio da educação marcada pela promoção da cultura escolar baseada nos valores e princípios de liberdade, ética e diálogo. Favorável à vida em comunidade, John Dewey infere que a criança deva se perceber na sua integridade e individualidade, mas principalmente que se reconheça em comunidade e que, portanto, os interesses individuais passam a ser também interesses coletivos vivenciados e estabelecidos para o bem comum da sociedade. Refere, portanto, que toda a educação procede da interação do indivíduo na sociedade, entendendo que o processo educacional é regido pelo critério psicológico e sociológico de forma equilibrada e organicamente relacionados. Defende que o desenvolvimento do sujeito está diretamente relacionado aos domínios de si mesmo, suas potencialidades e limitações, na sua percepção de sujeito ativo e partícipe no mundo e na sociedade. Baseado nas associações entre ética, epistemologia, práticas educativas e teorias da educação sua obra tem papel fundamental para pensarmos acerca do equilíbrio, pois o autor busca se distanciar das dicotomias.

Entende que as posições extremas não resolvem os problemas que efetivamente enfrentamos e acredita na aproximação entre o indivíduo e a sociedade, o público e o privado e a razão e a emoção. Para o autor, o diálogo entre esses diferentes elementos resulta no equilíbrio entre os pontos em discussão. Dessa forma, o conceito de experiência se justifica enquanto princípio que ajusta o indivíduo ao mundo social num processo de (re)ajustes e conflitos mediados pela inteligência e compreendido como a articulação entre razão e sensibilidade. Portanto, seus pensamentos estão amparados na educação enquanto interação do indivíduo com a sociedade; processo educacional direcionado e regido pelos aspectos psicológicos e sociológicos; sociedade como união orgânica de indivíduos; escola enquanto espaço de vida e extensão comunitária; método enquanto possibilidade de experimentar sensações e percepções e por fim, atribui à educação o papel predominantemente responsável pela reforma e progresso social. Questões que se inscrevem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e que aludem aos preceitos da educação integral.

Partindo do Manifesto como documento propulsor de transformações no âmbito das políticas da educação brasileira, mencionamos os marcos das legislações educacionais investidas no país no intuito de verificar os direcionamentos assumidos por cada nova diretriz ao longo de quatro décadas, considerando o espaço temporal constituído entre a Constituição Brasileira de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017.

2.3 Da Constituição Federal do Brasil de 1988 à Base Nacional Comum Curricular de 2018: a legislação educacional brasileira como ensaio para a efetivação da proposta de educação integral no Brasil

A ideia proposta no Manifesto da Educação Nova de 1932, embora não elevasse o termo “integral”, apontava a educação baseada na ciência e na filosofia. Apresentava como objetivo uma educação que ultrapassasse os “limites das classes, assumindo uma feição mais humana,

sua verdadeira função social” (AZEVEDO, 2010, p.40), ou seja, uma educação caracterizada pela igualdade de oportunidades a todos os grupos sociais. Nesse sentido, o ideal de educação no país vem explicitado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) ao afirmar que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (CF, 1988, art.205). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 4024/1961, fundamentada nos princípios de liberdade e de solidariedade, menciona o desenvolvimento integral da personalidade humana e as atribuições da escola em cooperação com outros órgãos, especialmente de ordem social e de saúde. Podemos perceber o princípio de direcionamentos que conduzam à construção da educação em integração com outros órgãos, que não somente a escola. Anos mais tarde, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aponta fundamentos que se aproximam dessa premissa. Pressupõe na redação o desenvolvimento do aluno preparando-o para o exercício da cidadania. Prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental (LDBEN, 1996, Art.34) e a abrangência dos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBEN, 1996, Art. 1º). A lei refere à “valorização da experiência extra-classe” (Art. 3º, inciso X), mencionando a possibilidade de projetos educacionais e pedagógicos desenvolvidos em parceria com diferentes instituições. Numa proposta da educação integral na perspectiva da constituição do sujeito enquanto ser completo, essa ação pressupõe a intersetorialidade, condição para que o aluno aprenda para além dos muros da escola e torne-se agente partícipe na sociedade e na construção social do seu meio. Nessa perspectiva de integração ao meio e de valorização humana é promulgada, em 1990, a Lei nº 8.069 que estabelece o Estatuto da Criança e do

Adolescente - ECA e reforça o conceito e as atribuições educacionais vinculadas ao aspecto social, considerando a sociedade como parte integrante no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. Aponta, no Art.58, que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Portanto, aspectos que direcionam para a formação completa e integral do sujeito, conferindo-lhe significado, participação, respeito e valorização do seu contexto social sem transgredir outras culturas. Ao contrário reverenciando-as e possibilitando as aprendizagens na autenticidade das diferenças, valor importante para o desenvolvimento humano e sustentável na intenção de uma sociedade justa e melhor. As discussões sobre educação integral numa visão conceitual e direcionada no Brasil enquanto política pública tem sua marca a partir do Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado no ano de 2001 pela Lei nº 10.172. O documento formalizado, demanda proveniente do artigo 214 da Constituição Federal do país, exalta a universalização do ensino e a redução das taxas de retenção. Apresenta, entre os objetivos e prioridades do ensino fundamental, a oferta de “educação integral especialmente para as camadas mais necessitadas” (BRASIL, 2011). Embora a redação não especifique a oferta da educação integral direcionada para todas as crianças, sinaliza para a formação de todos nos domínios dos saberes “científicos e tecnológicos, artístico e cultural, empresariais e sindicais, além das políticas e intelectuais” (BRASIL, 2001). Tais aspectos preconizam uma proposta curricular ajustada com os anseios e demandas da sociedade, passo importante para que a temática continuasse a ser discutida e revisitada pelas políticas públicas de educação no país. Tendo em vista as premissas da Constituição Federal e a necessidade de aporte financeiro para a efetivação das ações previstas no PNE, são aprovados dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública. Em 1996, é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esse conjunto de recursos objetivou a ampliação das possibilidades de implementação da educação integral nas escolas públicas de educação básica do Brasil com vistas ao financiamento dos recursos necessários à formação continuada de professores. Nesse contexto, tem destaque o Programa Mais Educação - PME, deliberado como indutor do programa de educação integral para todas as escolas brasileiras, através da ampliação do tempo de permanência das crianças na escola de educação pública. Conforme Moll, esse programa age como um “divisor de águas” (2012, p. 27) e formaliza a política pública amparada nos preceitos educacionais que atentam para a educação de tempo integral e em tempo integral. A essência conceitual do projeto amplia os tempos e os espaços escolares explorando diferentes lugares, espaços e contextos de aprendizagens oferecendo ao aluno mais oportunidades de vivências e conhecimentos. Após dez anos da promulgação do primeiro plano, é sancionada em junho de 2014 o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. Amparado na lei federal nº 13.005, aponta diretrizes e estratégias para a consolidação das metas estabelecidas e contempla, pela primeira vez, a educação integral como finalidade a ser alcançada nas diferentes esferas administrativas educacionais, propondo atender pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica até o final da sua vigência. O documento sancionado com vistas ao monitoramento e à avaliação das ações e metas apresenta, no início do século XXI, um avanço significativo para os ideais da educação integral na escola pública. Na redação apresenta a Meta nº 6 com estratégias definidas e específicas para a contemplação da educação integral na escola básica e pública. Ação de importância ímpar no contexto nacional e mundial pois o país está engajado nas ações e propostas e previstas para a agenda 2030, na qual o quarto objetivo do Desenvolvimento Sustentável aponta para a educação. Nesse sentido, o Plano Nacional de

Educação - PNE traz subsídios importantes para a efetivação do escopo, afirmado a partir das diretrizes e metas estabelecidas para qualificar a educação. Na sequência dos ditames organizacionais no âmbito das políticas públicas, em 2018 é homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC brasileira. Prevista na legislação educacional do país, é um documento que determina as aprendizagens essenciais ao longo da educação básica. Sua essência está ligada à educação integral baseada em dez competências que levam em consideração os aspectos intelectual, emocional, corporal, social e cultural do indivíduo, consolidando a educação na totalidade, para o sujeito e para a sociedade. No que tange às legislações, o Manifesto trouxe novas expectativas referenciadas, mesmo que de forma sucinta, no primeiro Plano Nacional de Educação. A partir de então, novas possibilidades no campo da educação começam a ser desenhadas nos domínios do território brasileiro. Ao longo das décadas as discussões se intensificaram, ora mais relevantes, ora menos proeminentes, em conformidade com o período vivenciado historicamente. Nessa dinâmica temporal e social as reflexões sobre educação integral ganharam espaço no meio científico e literário. As diretrizes propostas em cada normativa apontam a necessidade e a viabilidade da modalidade da educação integral ser efetivada nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, e, com o recorte sócio/histórico/temporal delineado, o qual parte do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, discorreremos sobre o legado deixado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, evidenciando sua participação no desfecho das mudanças e permanências da educação do país, a fim de transitar e encontrar resquícios, normativas e evidências acerca da educação integral propostas nas suas ideias e concretizações. Circunstâncias que conduzirão à discussão dos conceitos iniciais desta proposta investigativa, fundamentada nos aspectos filosóficos, teóricos, metodológicos, políticos, pedagógicos, sociais e históricos referentes à educação no Brasil. Particularidades que perpassam a educação integral na sua essência e prática. Essa retomada ampara-se no

intuito de elencar dados e elementos que fundamentam as bases históricas, as quais evidenciam a existência da ideia e dos pressupostos da educação integral presentes nos diferentes discursos.

2.4 A educação na perspectiva de Anísio Teixeira (1900/1971) e Darcy Ribeiro: vida, ideais, aproximações e distanciamentos (1922/19927)

Anísio Spínola Teixeira, nascido no final do século XIX, na cidade de Caetité, no estado da Bahia. Sua origem lhe permitia um quadro de ascensão social optando desde o sacerdócio, magistratura, medicina seguindo os passos do pai, engenharia como o irmão, ou ainda jornalismo, letras ou até investir na carreira política profissional. No entanto, dedicou-se à pedagogia seguindo os preceitos de John Dewey. Importante personagem na consolidação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, acreditava na educação como possibilidade de mudança. Trouxe a educação e a pedagogia para o campo da investigação acadêmica. Consolidou o primeiro programa que podemos chamar de educação integral no Brasil. Sua participação na educação do país deixou um legado de possibilidades e motivou uma nova geração de seguidores, entre eles, Darcy Ribeiro que, diferente da trajetória social de Anísio, levou uma vida simples, cresceu e viveu na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Filho de professora primária, órfão de pai, encontrou nos livros da biblioteca do tio uma visão diferente de gente, diferente daquelas que ele conhecia. Essa seria, conforme Gomes, a sua “torre para o mundo” (GOMES, 2010, p.24). Duas personalidades importantes, que nas aproximações e distanciamentos, influenciaram de forma pontual e significativa a história da educação no Brasil.

Considerado um dos maiores educadores da educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira, era de fato um sujeito com qualidades e possibilidades que o distinguia do contexto social geral da pequena cidade baiana. Após concluir seus estudos primários, amparados nos princípios jesuítas, transferiu-se para a capital do seu estado a fim de dar continuidade

aos estudos. Nessa trajetória de estudante teve contato com vários professores e pesquisadores de grande valor intelectual e acadêmico, que “combinavam a vocação sacerdotal e a acadêmica” (AZEVEDO, 2010, p.12). Havia suíço, alemão, francês, irlandês, português e brasileiro. A educação concedida a Anísio foi embasada nos desígnios da fé, nas normas e valores morais, no domínio da escrita e da leitura, direcionando e fomentando seu pensamento para o campo da filosofia e da ciência. Dividido entre o sacerdócio e a vida fora do contexto religioso, Anísio parte para o estado do Rio de Janeiro onde concluiu graduação em direito, aos 22 anos de idade, atendendo a vontade paterna. Em 1924, ao assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino do estado da Bahia, Anísio encontra-se com a literatura pedagógica e com um sistema público de ensino adverso à realidade que conhecia, evidenciado por Azevedo:

Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se - na capital do seu estado natal - com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, despreparo do professor, a imortalidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal (AZEVEDO, 2010, p.16).

Diante desse quadro educacional, baseado numa educação intelectualista e seletiva amparada nos conceitos do pai e nas pregações jesuíticas apreendidas no decorrer de sua escolarização, Anísio iniciou seu trabalho, envolvido na máquina estatal da época e a seu tempo. Na busca por novas ideias, filosofias e abordagens pedagógicas, o educador faz duas visitas aos Estados Unidos, onde conhece o pensamento de John Dewey e com quem constitui relação de amizade e do qual foi o primeiro tradutor no Brasil. Sua imersão em um novo e diferente contexto educacional, que vem de encontro às suas aprendizagens, desperta-lhe um novo olhar para as questões educacionais. Pode-se dizer que ao final da década de 1920, Anísio Teixeira “reinterpretou a realidade” e “produziu uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos” (AZEVEDO, 2010, p.19). O modelo de ensino verificado pelo educador, baseado nos princípios filosóficos de Dewey,

remetia ao inverso da realidade educacional do contexto baiano. Seria necessário transpor velhos costumes baseados no catolicismo, para dar lugar à fusão do corpo e mente, sentimento e pensamento, sagrado e secular. Era abrir o coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. Essa vertente de pensamento permitiu operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.

O Brasil atravessava, especialmente no final do século XIX e início do século XX momentos de transformação política. Essas mudanças e discussões envolveram diretamente a educação e seus partícipes, seja na esfera organizacional, entre os professores e, principalmente, no alunado. Havia uma hegemonia com relação a escola e sua estrutura burguesa. Era preciso fomentar as crenças de uma educação possível para todos, e, seguindo os passos de Anísio Teixeira, embora não designado como intelectual da educação, mas como interveniente no quadro empírico de suas leituras do mundo, Darcy Ribeiro reitera os ideais educacionais de Anísio.

Darcy Ribeiro tem como característica ser um autor diversificado, sua produção sempre associada a suas intervenções práticas é circundada por diferentes disciplinas. Formado em Ciências Sociais e especializado em antropologia foi ao longo de sua vida educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político. Escreveu uma extensa obra, entre monografias etnológicas, livros sobre o Brasil e América Latina, artigos diversos, além de livros de ficção. Idealizador de importantes instituições de ensino e pesquisa no país, pioneiro em pesquisas etnológicas, sobretudo pesquisas baseadas em longos períodos de observação empírica. Dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal do Brasil Central e da Amazônia (1946-1956), criando nesse período o Museu do Índio e elaborando o projeto de criação, em 1961, do Parque Indígena do Xingu. Suas pesquisas em torno das questões indígenas ocuparam longo tempo de suas reflexões,

chegando a consolidar um estudo para a UNESCO sobre o impacto da civilização sobre grupos indígenas brasileiros no século XX. Colaborou com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo. Na sua opinião sobre a vida acreditava que a “singularidade” era pobre e a pluralidade era rica. Muito antes de Edgar Morin (2001) falar em sociodiversidade, Darcy a abraçava e praticava” (AZEVEDO, 2010, p.12). Em 1939 mudou-se para a capital mineira e, dividido entre a medicina sonhada pela mãe e a vida na fazenda esperada pelo tio, optou por seguir os caminhos da filosofia, ciências e letras, concluindo em 1945 graduação em ciências sociais com especialização em antropologia. Como excelente aluno recebeu bolsa de estudos para doutoramento em ciências sociais na Universidade de Chicago. Porém, Darcy não se contentava com a erudição do catolicismo e de padrão básico, acreditava que a “pesquisa apresentava maiores perspectivas práticas” (GOMES, 2010, p.25). Dessa forma traçou seu caminho para o campo empírico, estudando e convivendo com os indígenas em seu território, realizando práticas de valorização e reconhecimento histórico/social desses povos. Para além de sua pesquisa científica em meio aos índios o autor preocupava-se em absorver seus sentimentos e emoções, dividindo e somando elementos para além da pesquisa. Percebia, portanto, a pesquisa fundada nos valores envolvidos na ação, perpassando os sentimentos humanos.

Na compreensão humana sociocultural/educacional, Anísio Teixeira, um dos protagonistas do movimento da Escola Nova e Darcy Ribeiro membro de outra geração e igualmente adepto às ideias desse movimento são personagens que reverberam no quadro educacional do país. Embora com opiniões e conceitos políticos divergentes, primavam pela educação do povo brasileiro. Havia, portanto, quesitos que os separavam e os aproximavam. Ambos haviam vivenciado a formação científica pautada na visão norte-americana. Anísio Teixeira, filósofo com vasta bagagem cultural e intelectual, discípulo de John Dewey, trouxe ao

Brasil a proposta das escolas experimentais transformando os conceitos adquiridos na formação jesuítica em conceitos voltados à democracia. Liberal que trabalhava e fundamentava possibilidades de constituição da escola pública “moderna, prática e eficiente” com um programa baseado no “pensamento reflexivo ensinando o aluno a viver inteligentemente e participar responsabilmente da sua sociedade” (TEIXEIRA, 1977, p.13). Defendia o conhecimento científico, a teoria e a prática educacional como construção de conhecimentos, não apenas a utilização da exposição e da palavra no processo educacional. (TEIXEIRA, 1977, p.17) Defensor da escola pública primária para todas as crianças, sem distinção de classe social ou credo, acreditava na educação como “prática atravessada pela ciência e ao mesmo tempo pela arte” e que “é pela filosofia e pela arte que relativiza o peso da ciência na educação” (NUNES, 2010, p.24). Defendia que a educação era instrumento de superação das carências sociais e pregava que tais carências eram construídas através da falta da cultura erudita. Darcy Ribeiro, com formação inicial na pequena cidade onde morava, membro de uma comunidade simples e sem privilégios sociais e parentais, antropólogo, militante do Partido Comunista na juventude, socialista e trabalhista, como político ocupou altos cargos públicos. Defensor da escola superior, possuía mais ousadia do que propriamente conhecimentos acerca da educação (GOMES, 2010, p.35). Separados por vivências distintas, ambos conceberam um ideal de educação vislumbrado para o povo brasileiro, em uma época de tantas manifestações, angústias, transformações e incertezas, a possibilidade do progresso pela via da educação formal pública, na esfera primária e superior no intuito de amenizar as desigualdades e buscar organizar o quadro social educacional do Brasil. A análise acerca dos autores traz para a discussão a influência que cada um deles, ou ambos, trouxeram para os brasileiros a partir de propostas educacionais iniciadas, consolidadas em diferentes pontos do Brasil a partir dos anos 50. Époça em que “os indicadores educacionais no Brasil eram sofríveis” (GOMES, 2010, p.36), acumulando um

número expressivo de analfabetos. Havia um “dualismo entre a população de massa e a elite” (GOMES, 2010, p.38). Era preciso estabelecer uma ligação entre a sociedade, a escola e as crianças e, portanto, estabelecer o processo democrático. Os autores buscaram em John Dewey a teoria e a concepção de democracia que mais tarde orientaram suas propostas e projetos educacionais. Baseados nos princípios filosóficos de Dewey, Darcy Ribeiro ao lado dos ideais de Anísio Teixeira concebiam a educação como o caminho para a mudança. Anísio ao decidir seguir os passos do mestre John Dewey revisita seus conceitos sobre a educação católica elitizada e segregadora. Adentra em um mundo no qual a educação atravessa os muros da burguesia e se instala no interior das comunidades carentes, desnutridas de conhecimento. Apostava na integração entre mente, corpo, emoção, sentimento. Acreditava que as possibilidades de transformações e mudança social em direção à democracia estavam ancoradas na infância. Defendia um novo conceito de escola, no qual “a criança de todas as posições sociais iria formar sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver” (TEIXEIRA, 1977, p.12). A democracia se desenha, portanto, pelos portões da escola e da igualdade de direitos. Conforme Teixeira:

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social” (1967, p.13)

O excerto traz a visão democrática embasada nos princípios da igualdade de oportunidades e de participação ativa nas decisões da sociedade vislumbradas a partir da igualdade de condições para acesso à educação, sob a égide de que todos possuem inteligência e que por isso estão aptos a desenvolvê-la em prol dos valores da sociedade em que vivem. Nesse intento são difundidos ideias e programas que possibilitam disseminar a política educacional de qualidade para todos. Após o advento do Manifesto de 1932, ambos os pensadores imergiram em cargos públicos e políticos a fim de investir definitivamente na educação como prioridade. Foram muitos e tantos os desafios na esfera política, como havia de se

esperar, afinal as ideias eram contrárias ao que se consolidava formalmente no país. Em 1935 Anísio desenha, ao lado de “colaboradores das mais distintas matizes ideológicas” (NUNES, 2010, p.22) um plano educacional municipal para o estado do Rio de Janeiro, abrangendo desde o ensino primário ao ensino superior. Talvez possamos chamar esse momento, que precede o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como momento chave para o estabelecimento do que mais próximo podemos chamar de democracia. Foi exatamente nesse período que, mesmo pontualmente, mesmo que não suportasse as críticas, que fracassasse, a educação brasileira ousou ter uma escola primária, escola técnica secundária e o ensino de adultos com vistas a melhoria da qualidade da população, de todos em igualdade de direitos e acesso ao conhecimento.

2.5 Os programas de educação implementados à luz dos ideais da Escola Nova

O país vivenciava momentos de transformação e inovações, especialmente nas questões educacionais. As reformas na educação que se apresentavam à década de 1920 estavam amparadas na alfabetização como pressuposto de mudança social, verificadas nas reformas paulista, cearense e no Distrito Federal. As preocupações de cunho sócio/político da época demandavam a urgência em construir uma identidade brasileira em detrimento à imigração que se estabelecia naquele período. Era necessário sanar as mazelas educacionais que culminavam no analfabetismo exacerbado. A proposta, embora efetivada em curto período, tornou-se um marco para que novas ideias e ações fossem viabilizadas à luz da realidade de cada contexto, utilizando os recursos disponíveis para atender o maior número de pessoas possível. Conforme Cavaliere, “apesar dos resultados concretos poucos expressivos, a reforma de 1920 teve grande importância como uma referência, um modelo para os reformadores de outros Estados, seja pelos avanços, seja pelos equívocos que apresentou” (CAVALIERE, 2003, p. 12). Nessa lógica de necessidade de transformação, Anísio Teixeira (1977, p. 36) defendia que a escola precisava ser “sobretudo prática, de

iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver [...]”. Nessa perspectiva de educação, baseada na concepção liberal de educação integral, o autor defende que “não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos [...]” (p.36). Afirma que “precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação [...] organizando a escola como miniatura de comunidade” (p.36). Com esse pensamento, no final da década de 40, Anísio instituiu a “experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida como educação integral” (NUNES, 2010, p.30), fundamentada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Após esse período, outros programas foram implementados e implantados no Brasil, na intenção de promover condições educativas para todas as crianças e jovens, sem distinção de classe social. Nesse sentido, trazemos, além do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, o Centro Integrado de Atendimento à Criança. O Centro Integral de Atendimento à Criança, seguido pelos Programa Mais Educação e Novo Mais Educação. As propostas efetivadas mencionaram, na visão dos idealizadores, minimizar os problemas que atingiam as comunidades, em especial na esfera da educação formal.

2.5.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – 1950

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-Parque como era também conhecido, foi o que podemos atribuir como primeira tentativa de proposta de educação integral no Brasil (EBOLI, 1969). Efetivada no bairro da Liberdade, em Salvador, no estado da Bahia, um bairro com vulnerabilidade social e muitas crianças em estágio de atraso escolar idade/ano (NUNES, 2010). A proposta “reunia às classes comuns de ensino às práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural” (NUNES, 2010, p.30). Com o objetivo de atender os alunos durante todo o dia, fomentando e alternando atividades intelectuais e

práticas, Anísio experiencia, na prática, os planos e ideais para sanar a decadência educacional com a qual se deparara havia 18 anos, precisamente no ano de 1924 quando ocupa o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Para o autor:

[...] a escola não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1977, p.129).

Baseado nessa premissa o Centro Carneiro Ribeiro foi proposto para atender as crianças no turno das 7h30min às 16h30min, dividido em dois períodos de trabalho, “um de instrução em classe e o outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas” (TEIXEIRA, 1977, p. 129). Da forma como foi pensada, a instituição previa ofertar aos alunos o contexto de uma sociedade, com atividades diversificadas destinadas a “não somente reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país” (p.130). A ideia era subsidiar as crianças para a convivência na sociedade e pela sociedade, nos desígnios e escolhas de cada indivíduo, todos passíveis de contribuir e efetivar na história e na sociedade a valorização das diferentes culturas e aptidões. Conforme Teixeira “Tal escola não é um suplemento à vida que *já leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 2010, p.131, grifos do autor). O propósito de Anísio era reunir o ensino da sala de aula com a autoeducação resultante de atividades em que os alunos participassem com plena responsabilidade (EBOLI, 1969, p.08). A filosofia do Centro estava amparada nas aprendizagens em turno integral em refuta aos turnos simplificados que a educação ofertava à época. Compreendia, portanto, o turno integral em cinco anos de curso:

Desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em permanente mutação (EBOLI, 1969, p.17).

Diante do excerto, é possível constatar que a proposta fundamentada para o CECR se alinhava ao propósito de formar e educar a criança nos aspectos fundamentais da cultura intelectual, social, artística, física e vocacional. Pontos edificadas nas discussões atuais de educação integral e nos elementos que caracterizam uma formação humana plena e completa. A autora aponta para uma possível conceitualização de educação integral à época, afirmando que a educação ofertada no CECR apresentava como grande valor:

Oferecer ambiente à realização da simbiose educador-educando, eis que o ato do educativo exige a integração de esforços de um e de outro, a reciprocidade de intenções destinadas a um objetivo só, o florescimento e cultivo da realidade individual da criança ou do jovem, o seu amadurecimento consciente, a apreensão do sentido cultural da comunhão dos homens a demonstração de que o ser humano, sendo naturalmente gregário, está indissolivelmente relacionado com o universo de realidades exterior (EBOLI, 1969, p 05).

Sendo assim, o processo de interação e integração da proposta considera o aluno na sua singularidade, aprimorando seus saberes, afirmando-lhes a construção da sua personalidade amparada nos desígnios e valores da “liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto à novas ideias e a capacidade de trabalhar produtivamente” (EBOLI, 1969, p. 05- 06). Aspectos inerentes aos preceitos da educação integral.

À luz de ideias e propostas governamentais, vivenciamos no Brasil o que podemos apontar de mais próximo de políticas públicas de educação integral. Os programas de governo, mesmo que territoriais, traduziam a vontade e a necessidade de vislumbrar a educação a partir de ângulos diferentes, apontando o caminho para a integralidade e para o desenvolvimento sociocultural e biopsicossocial do sujeito. No entanto, a abertura política numa visão democrática empreendeu de fato no país no ano de 1982, tempos em que foram iniciadas diferentes propostas de educação a fim de sanar o caos em que se encontrava o sistema. Programas que visavam instituir a educação como propulsora de mudança e de desenvolvimento social. Tais programas tencionavam democratizar a educação a partir de melhorias na qualidade e, embora se distinguissem em alguns critérios, suas características

buscavam atender as redes de ensino como um todo, debruçando-se sobre o papel da escola pública e os anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que as taxas de abandono e de reprovação eram elevadas. Na pauta estavam ainda a preocupação com a ampliação do horário escolar diário e as responsabilidades da escola enquanto disseminadora do conhecimento. Nessa visão para as mudanças na educação Teixeira, anos mais tarde quando respondia pela direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, e, baseado no modelo da escola de Salvador, organizou o Sistema Escolar de Brasília no intuito de servir como “exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (Teixeira, 1977, p.132). Com o objetivo de construir 28 (vinte e oito) unidades institucionais no modelo do CECR, poucas foram efetivadas e não perduraram. Os desafios e as dificuldades se solidificaram, impedindo o avanço da proposta, que anos mais tarde ganha uma nova roupagem, incitando uma nova tentativa de fazer a educação na perspectiva integral acontecer no espaço escolar formal.

2.5.2 O Centro Integrado de Educação Pública - CIEP - Década de 1980

Num panorama de transformação educacional na década de 1980 Darcy Ribeiro apresenta e consolida um novo ideal de educação. Baseado no pressuposto de que as crianças além de vivenciar a educação, a arte, a cultura, precisam estar nutridas, ter moradia e direito à saúde básica é criado no Rio de Janeiro, em maio de 1985, o primeiro Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. “Durante os anos 80 e 90, [...] foram construídos e postos em funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral” (CAVALIERE, COELHO, 2003, p.148). Oriundos do I (Primeiro) Programa Especial de Educação - PEE I, funcionavam em integração entre escola, bibliotecas, quadra de esportes, hospitais e outros espaços presentes nos diferentes territórios em que as unidades foram alocadas. Para além da arquitetura, que fora desenhada e concretizada sob a supervisão de Oscar Niemeyer, a proposta administrativa e pedagógica apresentava, conforme Cavaliere e Coelho (2003),

concepção própria. Para além das atividades formais, a proposta amparava-se na proposição de oportunidades às classes menos favorecidas da população. Não bastaria mais turnos de aula, mais números de prédios escolares e a ampliação no número de matrículas. Se fazia urgente vislumbrar a criança do ponto de vista das potencialidades individuais. Era preciso incorporar ao espaço escolar um universo de possibilidades culturais e artísticas, buscando no contexto local os subsídios para iniciar uma nova proposta pedagógica sustentada na diversidade, multiplicidade e pluralidade. No intuito de democratizar a escola, levar para o seu interior a cultura dos alunos, e, concomitante, apresentar-lhes novos conhecimentos, o CIEP se constituiu baseado na carga horária escolar integral de atendimento. Em um turno o programa formal contemplava a grade curricular, enquanto no outro eram oferecidas oficinas com dança, teatro, vídeos, filmes, músicas, diferentes formas de expressão artística e esportiva, além do estudo dirigido. Atividades com o objetivo de ampliar saberes na proposição das oficinas, ao passo que potencializa os conhecimentos a partir do respeito ao ritmo e às preferências do sujeito. Essa era a modalidade idealizada para o complexo educacional que se erguera na década de 1980 das quais restam, nos dias de hoje, poucas unidades com as características propostas na sua implantação. Dez anos mais tarde um novo esforço é empreendido, agora em dimensão nacional, para atender as crianças de forma a contemplar as lacunas sociais, educacionais e culturais ainda presentes, especialmente, no contexto das classes populares.

2.5.3 Do Centro Integrado de Atendimento à Criança – CIAC ao Centro Integral de Atendimento à Criança – CAIC – Década de 1990

Baseado no modelo adotado para a implantação do CIEP, nos anos 1990 nova tentativa de estabelecer a educação com objetivos de permanência integral do aluno na escola surge como política educacional do governo Fernando Collor de Mello (1990 a 1992). Os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIAC's foram construídos nas periferias de

Brasília. A proposta, de caráter assistencialista, atendia os alunos do ensino fundamental em tempo integral apoiados por programas de assistência à saúde básica, atividades de lazer e preparação e iniciação para o trabalho. Com as transformações políticas vivenciadas com o *impeachment* de Fernando Collor (1992), o projeto é reformulado e ganha nova nomenclatura, Centro de Atenção Integral à Criança -CAIC. Mantém, no entanto, a mesma filosofia de educação e assistência como proposta político pedagógica. No propósito baseado na escola de tempo integral (CAVALIERE, 2009) o programa propõe a articulação e colaboração de diferentes instituições, espaços comunitários e projetos sociais para a complementação das atividades no contraturno escolar. Portanto, para além da ação médica, assistencialista e nutricional, é necessário proporcionar ao educando a articulação da cidadania com a aprendizagem (NÓVOA, 2009). Para o autor, a escola fabricada ao longo do século XX “foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p.52). A reflexão do autor baseia-se na propagação de uma escola salvacionista, que, embora democratizada, esbarra no princípio de regeneração da sociedade. Na contramão dessa afirmativa, o CAIC propõe atender o aluno nas interfaces da prestação de serviços sociais, saúde, alimentação, esporte, promovendo a formação formal e profissionalizante. A proposta atendia os alunos do ensino fundamental em tempo integral apoiados por programas de assistência à saúde básica, atividades de lazer e preparação e iniciação para o trabalho. Pautada, portanto, na formação integral da criança visando desenvolver seu corpo, mente, espírito, além da família e comunidade. A permanência do projeto CAIC abrangeu novas proposições, atribuindo a oferta e continuidade da proposta às esferas administrativas municipais. Mais recentemente, no ano de 2007, como tentativa de disseminar a ideia da educação integral na organização da educação, o governo federal lança o Projeto Mais Educação, prevendo a ampliação da educação em tempo integral, servindo como indutor do

programa de educação integral para todas as escolas brasileiras.

2.5.4 Do Programa Mais Educação - PME ao Programa Novo Mais Educação - NPME 2007 a 2017 - política pública indutora da Educação Integral no Brasil

No intuito de incluir a temática da Educação Integral e em Tempo Integral na agenda das políticas públicas educacionais no Brasil, o governo federal lançou, em 2007, o Programa Mais Educação - PME. Desenvolvido em consonância com o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, é empreendido pelos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social e efetivado em parceria com estados e municípios da federação. O programa fomenta a necessidade da promoção da educação democrática, participativa e em equidade. No intuito de buscar melhorias nos índices de aproveitamento escolar, em especial no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o programa sofre mudanças. Agora denominado Programa Novo Mais Educação - PNME passa a ter como meta principal melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da carga horária escolar. O objetivo da proposta está baseado na melhoria dos índices e resultados educacionais dos testes de larga escala. Ambos os programas, fundamentados na melhoria da educação através do atendimento ao aluno em jornada escolar ampliada, se alicerçaram em propósitos pontuais. A sustentação do Programa Mais Educação baseava-se na superação das desigualdades encontradas na educação brasileira, abrangendo a universalização do ensino, a aprendizagem, a permanência dos alunos e a articulação entre os entes federados, a organização civil e os atores envolvidos no processo. A proposta buscava parcerias entre a escola e a sociedade civil no intuito de construir uma comunidade educativa, integrando espaços formais e não formais de aprendizagens amparadas nos macrocampos: pedagógico; comunicação, mídias e cultura

digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; desenvolvimento sustentável e economia solidária e educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção à saúde. À União coube o aporte financeiro para a efetivação das ações, enquanto ao projeto a incumbência da ampliação da jornada escolar em sete horas diárias e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Por outro lado, o Programa Novo Mais Educação remete aos aspectos diretamente ligados aos resultados da avaliação em larga escala, primando pelo fortalecimento da alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática. A proposta infere a ampliação da carga horária de cinco a quinze horas semanais, no contraturno escolar. Portanto, são ações que remetem aos processos de reforço escolar e, por sua vez, não se referem à educação integral enquanto desenvolvimento pleno do sujeito. Nessa nova proposta, a prioridade está nos processos de aprendizagem formal de disciplinas e conteúdos, diferente da ideia inicial contida no Programa Mais Educação enquanto indutor da educação integral a partir de atividades dinâmicas e construtivas para uma sociedade em transformação.

Foram várias iniciativas ao longo dos anos que, embora não tenham se consolidado como política pública e proposta de educação em nível macro, buscaram sanar questões que se fizeram imediatas e atingiram uma parcela do público estudantil a cada território e período em que foram efetivadas. Disseminaram debates necessários para alicerçar o pensamento educacional brasileiro no que refere a educação para o desenvolvimento integral das crianças. Fomentaram observações, investigações e discussões no âmbito acadêmico brasileiro, fomentando e apontando caminhos para a educação pública com vistas à formação integral das crianças e jovens, especialmente na segunda metade do século XX. Nesse sentido, empreendemos em, a partir de pesquisa documental longitudinal, verificar quantitativamente as produções científicas que levaram em consideração o tema da educação integral no período de 1988 a 2012, contrapondo-as aos programas efetivados a cada período

tempo/histórico.

3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: de 1988 a 2013

Compreendendo a educação como princípio da democracia e direito de todos, a Educação Integral tem sido tema de reflexão no âmbito científico, educacional e das políticas públicas nas últimas décadas. Para além dos conceitos, o que sabemos é que as discussões voltadas ao campo da educação integral e/ou de tempo integral fomentaram novas perspectivas no que tange à educação pública brasileira. O mapeamento bibliográfico das produções acadêmicas que levaram em consideração a integral na escola pública, nas últimas três décadas, realizadas por Ribetto e Maurício (2009), Calderón e Gusmão (2013) e Junckes (2013), imprimem possíveis relações com os programas de educação integral que sobressai a cada época. Nesse sentido, apresentamos o cômputo do estudo quantitativo de teses e dissertações indexadas no catálogo de teses e dissertações publicadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no período compreendido entre 1988 e 2012. Pressupondo a ideia de que, a partir dos trabalhos desenvolvidos e publicizados tem início no Brasil novas reflexões de cunho acadêmico sobre o tema. As teses de doutoramento e as dissertações de mestrado defendidas à época disseminaram a possibilidade de novas visões e caracterizações sobre a educação pública na concepção da formação integral do sujeito. No quadro 1 podemos ver o número de produções acadêmicas realizadas sobre o assunto no período de 1988 a 2012, ponto de partida para darmos continuidade às ponderações sobre a educação integral na escola básica pública brasileira.

Quadro 1. Teses e dissertações apontadas por diferentes autores no período de 1988 a 2012

Autor/Ano Publicação/ Documento	Período investigado	Descritores utilizados na recuperação da informação	Metodologia de pesquisa utilizada	Nº Dissertações	Nº Teses
Ribetto e Maurício2009 Artigo	1988 a 2008	Educação de tempo integral; escola de tempo integral; além do nome de programas de implantação do tema: ciep ou pee; ciac; caiac ou pronaica; cei e profic; animação cultural; estudo dirigido/aluno residente.	Mapeamento da produção sobre o tema em teses, dissertações (CAPES), livros, artigos. Levantamento quantitativo e temático das teses e dissertações nas categorias: cronológica, geográfica, por instituição, programas governamentais de EI.	43	11
Calderón e Gusmão2013 Artigo	2009 a 2011	Educação de tempo integral; escola de tempo integral; além do nome de programas de implantação do tema: ciep ou pee; ciac; caiac ou pronaica; cei e profic.	Mapeamento bibliográfico de teses e dissertações (CAPES) nas categorias: cronologia; distribuição geográfica; distribuição por instituição de ensino; formatos administrativos; área de conhecimento e de concentração; orientadores das teses.	48	3
Juncke s2013 TCC	2007 a 2012	Descritores: educação integral; educação em tempo integral e escola de tempo integral.	Contexto histórico educacional brasileiro; Políticas públicas educacionais; Conceitos que caracterizam a “Educação Integral”; Mapeamento bibliográfico de teses e dissertações (CAPES) (títulos, tema e resumos), temáticas e foco de pesquisa dos pesquisadores; cronologia; distribuição geográfica.	124	46

Fonte: Elaborado pela autora. Março, 2019

As informações dispostas no quadro 1 demonstram os critérios de pesquisa utilizados pelos autores, inferindo a complementaridade nas propostas investigativas no intuito de “constituir uma continuidade coerente ao trabalho” (CALDERÓN; GUSMÃO, 2013, p.927). Conforme observamos, as primeiras impressões sobre os programas de educação integral viabilizados no Brasil foram analisadas por Lúcia Velloso Maurício, em 2001. A autora discute acerca do Programa CIEP, criado e implementado no estado do Rio de Janeiro na década de 1980. O programa, idealizado por Darcy Ribeiro, personagem que corrobora com os ideais de Anísio Teixeira e, portanto, traz na essência da proposta educacional os pressupostos defendidos pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Na época da implementação do CIEP não havia no Brasil uma legislação educacional específica que orientasse a educação integral ou de tempo integral nas escolas públicas brasileiras. A proposta, então, vem transformar substancialmente os ideais da educação pública, embasados na convivência, na ética, na solidariedade, na igualdade de direitos e na diversidade. O projeto abrangia a educação a partir de diferentes áreas do conhecimento, incentivando a arte, a cultura, o desporto, além da saúde e da moradia. A partir desse programa as pesquisas sobre o tema da educação integral no Brasil passam a fazer parte das publicações acadêmicas, inquietações e investigações a respeito do assunto, no intuito de disseminar as possibilidades e as limitações encontradas e, com isso, direcionar para uma educação que atendesse a população nos aspectos de humanidade, solidariedade, colaboração, qualidade e equidade.

Maurício (2001) discute o desmonte da escola pública de tempo integral no estado do Rio de Janeiro e discorre sobre os pontos positivos e as críticas lançadas ao programa CIEP. Responsável pela primeira análise bibliográfica da produção acadêmica sobre o tema, conforme Ribetto e Maurício (2009, p.137), apresenta um quadro cronológico das produções de teses e dissertações defendidas no período de 1988 a 1997. Tendo como objeto

de pesquisa o programa desenvolvido no CIEP a autora aponta o conceito de educação integral do programa, o qual “prevê a socialização, a formação cultural e a instrução escolar, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão” (MAURÍCIO, 2001, p 22). Essa formação cidadã, bem como a educação como direito de todos, ministrada pelo estado e pela família, vem sendo citada na legislação ao longo das décadas, especificamente nas Constituições de 1934, 1937, seguidas pelo documento de 1988.

Passados sete anos, Maurício ao lado de Ribetto (2009) reestruturaram um novo mapeamento das produções acadêmicas. Desta vez, com maior delimitação temporal, 1988 a 2008, observaram a produção sobre o tema da educação integral a partir de revistas, livros, dissertações e teses consumando um levantamento quantitativo e temático. Para fins de recuperação da informação, nessa incursão e, no intuito de verificar a produção de teses e dissertações diretamente ligadas ao contexto educacional, as autoras obtiveram sucesso utilizando como descritores de busca “os nomes que as escolas receberam ou os programas que lhes deram origem, como: ciep ou pee; ciac; caic ou pronaica; cei e profic” (RIBETTO, MAURÍCIO, 2009, p.137). Nesse aspecto podemos perceber que, impulsionado pelo programa do CIEP, outras propostas e programas foram consolidados em diferentes territórios, expandindo a ideia da escolarização em tempo ampliado, na tentativa de consubstanciar propostas de educação completa, integral e plena da criança e do adolescente. Assim, observaram no período entre 1988 e 2008 as produções *stricto sensu* baseadas na proposta da educação integral. Apontaram 43 dissertações de mestrado, que tiveram início em 1988 e se estenderam até 2008, por sete estados brasileiros e na França, e 11 teses de doutoramento defendidas no período entre 1990 e 2002, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e 01 nos Estados Unidos (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009). Durante o período investigado pelas autoras ocorreram mudanças de ordem jurídica no âmbito brasileiro, que embora não consolidaram a educação integral como política pública de

governo, se aproximaram das perspectivas lançadas pelos ideais da Escola Nova. A redação da Constituição Federal datada de 1988 que delibera sobre o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania, atributos inerentes ao processo integral de desenvolvimento do sujeito. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 vem afirmar os cuidados com a criança e o adolescente, intensificando as diretrizes dadas na Constituição Federal de 1988 que apontam o Estado e a família enquanto responsáveis pela educação das crianças e jovens. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 alude à ampliação progressiva do tempo de permanência na escola para além das quatro horas normatizadas até o presente momento. O Plano Nacional de Educação - PNE promulgado em 2001 consagra as diretrizes da Constituição Federal do Brasil no que refere à formação de todos em diferentes domínios do saber e em cooperação com a família e a sociedade, afirmando então, a possibilidade de efetivação de uma educação voltada para o todo, completo e integral. Nesse contexto de transformações, a escola também é foco de mudanças, despontando programas de governo na tentativa de dirimir as mazelas educacionais que o país vivenciava. Nos anos 1990 tem início diferentes programas de governo na intenção de atender alunos do ensino fundamental, em tempo integral, apoiados por programas de assistência social e saúde básica, lazer, cultura e preparação para o trabalho. Nesse contexto e, em conformidade com os apontamentos de Ribetto e Maurício (2009), percebemos nas publicações verificadas pelas autoras os programas educacionais lançados nos diferentes estados brasileiros na tentativa de intervir para a melhoria da educação. As autoras não apontam conceitualizações, porém apresentam, de forma otimista, o crescimento das publicações nos diferentes estados brasileiros. A análise das teses e dissertações foram realizadas a partir das categorias elencadas, jornada escolar, políticas públicas, práticas educativas e democratização da educação, imprimindo um olhar atento às questões da educação formal. Numa proposta de complementaridade, Calderón e Gusmão

(2013) apresentam as publicações referentes ao período de 2009 a 2011. Os autores desenvolveram um estudo de dimensão quantitativa sobre o estado da arte referente à educação em tempo integral. Trazem à discussão diferentes pontos de vista sobre o tema no país, salientando que “no Brasil, desde suas experiências iniciadas por Anísio Teixeira, a educação integral associa-se à ideia de ampliação da jornada escolar” (CALDERÓN; GUSMÃO, 2013, p.924). Pontuam autores que se posicionam a favor, como Ribetto e Maurício (2009), Costa (1991), Cavaliere e Coelho (2002), Cavaliere (2007) e Maurício (2004), bem como autores que questionam o custo-benefício e a função da escola: Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989). As discussões nesse período começam a se tornar mais intensas, legitimadas pelas normativas previstas no Plano Nacional de Educação. Os aportes financeiros são destinados às escolas no intuito de promover a educação integral e fomentar a educação com vistas ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno. A exemplo, o Programa Mais Educação - PME se propagou em vários espaços territoriais, contemplando diversas comunidades, atendendo aos preceitos do programa que, embora não configure em um único conceito sobre a educação integral, menciona as “necessidades formativas do sujeito, contemplando a dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (BRASIL, 2007). Nessa proposta as escolas receberam recursos financeiros e didáticos para a ampliação gradual da jornada escolar e permanência dos alunos na escola em conformidade com os critérios ditados pelos ministérios envolvidos no direcionamento da estratégia. A implementação ocorreu de acordo com o caráter de urgência de cada estado ou município.

Nos estudos de Junckes (2013), a autora analisa as políticas educacionais sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e/ou Escola de Tempo Integral desde o início do século XX, remetendo a conceitos e assertivas que definem a ampliação do tempo da jornada escolar. Apresenta as pesquisas acadêmicas sobre o tema no período entre 2007 e 2012 junto

ao banco de teses e dissertações da CAPES, identificando 15 teses de doutoramento e 124 dissertações de mestrado. O debate da educação na perspectiva da formação integral iniciou no país na primeira metade do século XX, conduzidos pelos ideais de transformação social dos signatários do Manifesto. Partindo de ações pontuais ao longo das décadas e perpassando por diferentes programas, iniciativas e propostas territoriais e governamentais, a educação integral abarcou diferentes concepções, sem que haja até o momento um conceito único que conduza a modalidade no espaço formal de educação: a escola. No entanto, todas as investidas, inclusive as normativas desenvolvidas ao longo das reflexões tempo/históricas, estiveram conectadas aos pressupostos do desenvolvimento do indivíduo a partir das diferentes dimensões ética, estética, afetiva, social, cultural, política e cognitiva. Nesse sentido, Junkes (2013) refere os conceitos elaborados por Cavalliere (2009), contemplando a escola de tempo integral e o aluno de tempo integral, caracterizando-os e relacionando às diretrizes elencadas na legislação educacional vigente no país.

Embora o tema que refere à educação pública completa e em tempo alargado tenha iniciado nos anos 1920, é exatamente na década de 1980 que os estudos acadêmicos, no Brasil, têm início. Dessa forma, as explanações sobre esses estudos possuem relevância teórico-científico, pois revelam o desenvolvimento de pesquisas e investigações sobre o assunto, inferindo visibilidade ao tema ao longo do tempo, consolidando possibilidades, limitações e propostas que veiculem e afirmem a educação integral enquanto ação positiva (ou não) na sociedade atual. Ultrapassar os limites da educação formal à luz de uma nova proposta desencadeou, no território brasileiro, várias transformações, desde projetos, programas, ações e políticas públicas que referenciam a educação de forma humanitária e integradora. Nesse sentido, as abordagens referentes à educação integral perpassam o âmbito da teoria e da legislação e se manifestam nos desígnios do desenvolvimento individual e coletivo da sociedade.

CAPÍTULO II

1. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: pressupostos do Projeto Político Pedagógico - PPP

A escola está inserida em um município que vem, ao longo dos anos, investindo e buscando aprimorar a educação com vistas ao atendimento global dos estudantes. Nesse sentido, a administração municipal investe, no ano de 1993, na adesão ao Projeto PRONAICA, implantado e implementado na cidade em parceria com o governo federal. Esse foi um passo importante na consolidação das ações voltadas à educação integral e em tempo integral para os alunos da rede municipal. Na sequência das ações, em 2001, o Programa Educação de Tempo Integral – PROETI foi desenvolvido pelo município, com apoio e coordenação da Secretaria Municipal de Educação, programa ativo até os dias atuais consoante nova designação, porém, com objetivos semelhantes. O Programa Mais Educação – PME coadjuva nesse âmbito no ano de 2010 quando o município, em consequência, a escola investigada adere ao respectivo programa passando a fazer parte do contexto daquela unidade educacional, resultando em um Projeto Político Pedagógico voltado à educação integral em jornada ampliada. Neste capítulo apresentamos a consolidação da escola nos caminhos da educação integral, desde sua trajetória inicial, perpassando a construção do Projeto Político Pedagógico.

1.1 A escola básica pública de Educação Integral em Jornada Ampliada. Implementação da unidade escolar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei está situada em um município com mais de cem (100) mil habitantes (IBGE, 2010), o qual ocupa a 58ª posição no estado do Rio Grande do Sul no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, calculado em 0,776 (IBGE,

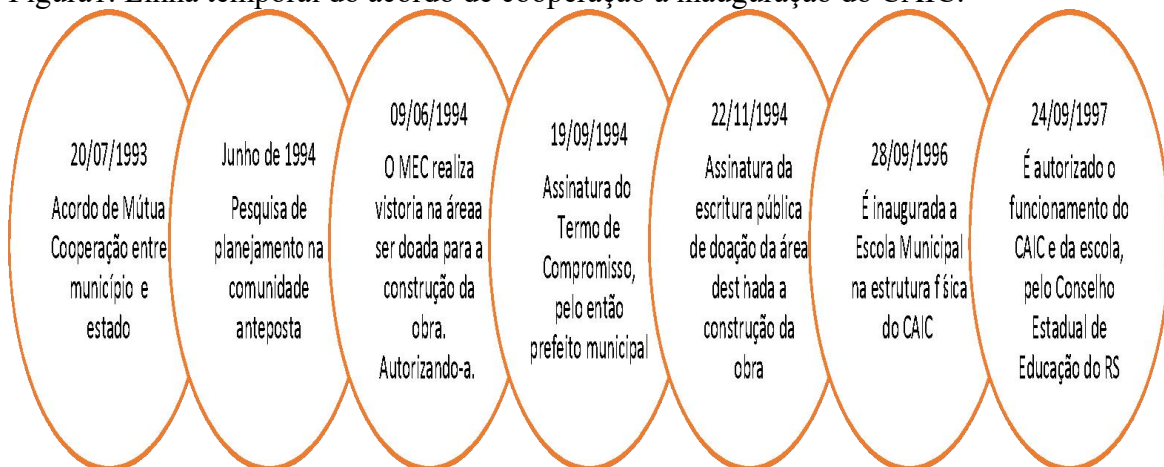
2010). O município conta, além do ensino superior e das instituições privadas de educação, com 14 escolas públicas de educação básica e, entre essas, uma escola que atende desde a modalidade da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. O projeto da instituição, caracterizada como Escola pública básica de Educação Integral em Jornada Ampliada, tem início há aproximadamente duas décadas com o objetivo de atender a comunidade com vistas à educação, saúde, proteção e assistência social.

A ação de mobilização da proposta para implementação da escola esteve diretamente ligada ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, numa iniciativa da administração pública local com o apoio e participação direta da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. Para a consolidação do projeto, a análise da demanda manifesta iniciou a partir da esfera geográfica e demográfica territorial em uma comunidade previamente definida, no intuito de assegurar a consolidação da obra em um espaço necessário às ações previstas no programa, portanto, carente e em vulnerabilidade social. Para essa finalidade, verificados os documentos oficiais que aferem essa necessidade no município, os estudos foram lançados na comunidade anteposta permitindo a transparência do processo bem como o caráter democrático comprometido no projeto. A enquête foi efetivada, em junho de 1994, a partir de uma escola pública ativa em um bairro em expansão que apresentava necessidades pontuais voltadas à educação, saúde, proteção e assistência social. As famílias foram contatadas no intuito de gerar o levantamento sobre suas condições sociais em termos de quantidade de membros na família, faixa etária, condições econômicas, trabalho, habitação, lazer e nível de instrução escolar. Os dados foram confrontados com as informações já cadastradas nos arquivos dos órgãos públicos locais, através das Secretarias de Saúde, Meio Ambiente, Informática, além das informações disponibilizadas na base do IBGE e informações registradas na 15ª Delegacia de Educação. Os resultados coletados nessa ação geraram, no âmbito governamental local, a proposta de

implantação do Programa PRONAICA no município, consolidado pela construção do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC.

O Centro foi construído em parceria entre o governo municipal e federal, em acordo de mútua cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais - SEPESPE, com o governo do estado do Rio Grande do Sul. Cumprindo todas as determinações para a sua efetivação, conduzidas pela análise da demanda manifesta recolhida junto à comunidade a ser contemplada com a construção da instituição, bem como a doação por parte do município à União da área territorial a ser construída a unidade, o programa foi efetivado. A inauguração do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC ocorreu dois anos após a assinatura da escritura pública de doação da área territorial para o início das obras. Portanto, no dia 28 de setembro de 1996. A figura 1 mostra a evolução temporal desde a proposta inicial à inauguração do CAIC.

Figura 1. Linha temporal do acordo de cooperação à inauguração do CAIC.



Fonte: PPP 2017. Diário Oficial /RS.

A figura 1 mostra o processo temporal e organizacional da implantação e implementação do CAIC na comunidade. O acordo de mútua cooperação foi firmado em 20 de julho de 1993 com a presença das autoridades representantes do município e estado. Em junho de 1994 foi

lançada a pesquisa na comunidade anteposta no intuito de verificar a necessidade da implantação do centro naquele contexto. Em junho de 1994 o Ministério da Educação - MEC vistoria e autoriza a área destinada a construção da obra, bem como elege a construtora responsável pelo empreendimento. Em setembro de 1994 o então prefeito municipal assumiu o compromisso junto ao governo do estado para atender aos pressupostos e demandas da contrapartida do projeto. Em novembro de 1994 é assinada a escritura pública de doação da área destinada à obra. No sábado, 28 de setembro de 1996, na presença das autoridades, convidados e comunidade local é inaugurado, na estrutura física do CAIC, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, recebendo autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial do RS no dia 24 de setembro de 1997. Na cerimônia de inauguração foi entregue à comunidade uma unidade educacional composta por uma área territorial de aproximadamente 11.000m² (onze mil metros quadrados) e aproximadamente 5.000m² (cinco mil metros quadrados) de área construída distribuídos em 04 pavilhões. Para o atendimento dos alunos, a instituição apresentava 14 salas de aula, 01 sala para orientação educacional, 01 sala para supervisão escolar, 01 sala para educação artística, sala para oficinas, 01 sala para ciências, 01 biblioteca, sala para multimeios, além da sala dos professores e espaço administrativo composto por secretaria e sala para a direção da unidade. Laboratório de Informática, auditório, refeitório, ginásio poliesportivo, vestiários, instalações sanitárias e amplo espaço externo compunham a unidade escolar. Na sequência das determinações propostas no projeto coube ao município, a partir do Termo de Compromisso assinado em 19 de setembro de 1995, prover os recursos humanos para a operacionalização do CAIC, atendendo aos princípios elencados no Programa Federal PRONAICA, fundamentados na universalização do ensino, da saúde, da iniciação profissional, e da proteção da família como condições para o pleno exercício da cidadania da população.

O trabalho docente iniciou com seis turmas oriundas de outras duas unidades escolares do bairro. Em 1997, em virtude da autorização de funcionamento, a escola torna-se independente e passa a atender 592 crianças distribuídas em 27 turmas de pré-escola a 6ª série/5º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. A cada novo ano letivo, o atendimento foi sendo ampliado, atendendo alunos da modalidade de educação infantil à 8ª série/9º ano do ensino fundamental. No ano de 1998 é implementada a 7ª série/8º ano e em 1999 o último ano do ensino fundamental regimentado à época, a 8ª série/9º ano, passou a ser ofertada para os alunos da comunidade, distribuídos nos turnos manhã e tarde. Durante esses anos, os alunos recebiam apenas as aulas do currículo formal, não sendo oferecida nenhuma atividade ou oficina no contra turno escolar. A proposta de atuação na intenção do atendimento integral em jornada ampliada para todos os alunos tem início no ano de 2001. Nesse período a escola atendia 550 alunos distribuídos nas modalidades educação infantil (creche) em tempo integral e ensino fundamental em dois turnos, manhã e tarde. Com a iniciativa da administração municipal é desenvolvido nas escolas municipais o Projeto Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI, com a oferta de atividades no contraturno escolar para os alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal, sendo progressivamente ampliado para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. O objetivo da proposta era oferecer aos estudantes da rede municipal urbana formação em tempo integral, complementando o desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando maior participação e integração ao contexto social. Embora o projeto inicial ainda ocorra atualmente, sob outra nomenclatura na esfera administrativa do município, outras ações foram efetivadas na busca pela educação integral para os estudantes da rede municipal. No ano de 2010 o Programa Mais Educação entra para a agenda municipal, sendo ofertado em várias escolas, e em especial, na escola investigada nessa discussão. Na sequência das ações com vistas à educação integral em tempo integral o

município, após adesão ao Programa Mais Educação, estabelece parceria com universidade local promovendo formação continuada na temática da educação integral para gestores, monitores e estagiários ativos no quadro municipal. No contexto educacional que se estabeleceu com a consolidação do projeto e, embasado na capacidade física e nos pressupostos firmados pelo programa no âmbito municipal em consonância com os objetivos do PRONAICA, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei foi designada como polo irradiador de uma proposta pedagógica inovadora de atendimento voltado às necessidades sociais da comunidade. A escola assume, portanto, o papel de projetar-se numa perspectiva de transformação, oportunizando o pleno desenvolvimento e possibilitando a construção da cidadania.

Ao longo dos anos, a tomada de decisão do poder público promoveu a parceria entre as diferentes esferas administrativas no intuito de implementar na cidade um modelo de escola nos domínios da educação integral com ampliação da carga horária na jornada escolar. O quadro 2 mostra os projetos e programas efetivados no âmbito municipal que fomentaram a educação integral como proposta educacional nas escolas da rede pública. Nesse sentido, em especial, salientamos a escola pesquisada que participou de todas as ações previstas e propostas ao longo dos anos, desde a sua inauguração.

Quadro 2. Ações que fomentaram a proposta de educação integral na rede pública educacional

Período	Programa/Projeto	Ações	Objetivos
2001	Programa Municipal de Educação em Tempo Integral. O projeto perdura até os dias atuais, tendo recebido nova nomenclatura no ano de 2018.	Três projetos universais e 27 optativos, em áreas distintas.	Oportunizar aos alunos da rede escolar condições para continuação dos estudos em jornada ampliada, participando de oficinas artísticas e culturais, bem como acompanhamento pedagógico.
2010 a 2014	Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 pelo Decreto Presidencial 7083/2010	Implementação e desenvolvimento do Programa Mais Educação	Esporte e lazer com atletismo; Comunicação e uso das mídias com cine clube e rádio escolar; Acompanhamento pedagógico em ciências; cultura e arte
2013 a 2014	Seminário Nacional de Educação em Escola de Tempo Integral - Formação de Gestores	Formação de gestores na perspectiva da educação integral em jornada ampliada	Promover a formação continuada de professores da rede pública através de recursos práticos e teóricos, gerando saberes articulados entre ensino, pesquisa e extensão. Elaboração da Carta Compromisso dirigida ao MEC, solicitando apoio e fortalecimento da política pública de educação integral em jornada ampliada.
2015	NTM Núcleo de Tecnológico Municipal	Projeto Formação docente	Introdução à educação digital; ensinando e aprendendo com as TIC's; Elaboração de projetos; Redes de aprendizagem.
		Projeto Aluno Digital	Promover o uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC1s, criando redes colaborativas para troca de experiências e produção de conhecimentos.
		Projeto: Um computador por aluno Um computador por educador	Contribui no processo de aprendizagem e manuseio das TIC's.
2019	Escola Municipal e Ensino Fundamental Cristo Rei	Elaboração de Matriz Curricular de Educação Integral em Jornada Ampliada	Afirmar a escola como espaço de educação integral em jornada ampliada para todos os alunos; Qualificar a permanência e sucesso do aluno para além das dimensões intelectuais e cognitivas, compreendendo-o como sujeito multidimensional.

Fonte: PPP/2017. Portaria Interministerial 17/2007 disponível em pelo Decreto Presidencial 7083/2010

De acordo com o quadro 2, desde o ano de 2001 o poder público municipal vem buscando consolidar uma política de educação voltada aos pressupostos da educação integral, priorizando a ampliação da carga horária educacional. Os projetos desenvolvidos desde então apontam para questões que ultrapassam as aprendizagens cognitivas dos estudantes, primando também pela formação dos profissionais. Com relação à formação docente, a administração municipal em parceria com a universidade pública federal local e com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE oportunizou a formação continuada de gestores, monitores e estagiários que atuavam nas escolas em que o Programa Mais Educação esteve vigente, culminando em discussões em “torno da ressignificação das pautas escolares, seja nas potencialidades e limites nas políticas de ampliação da jornada escolar” (SILVA, 2014, p.9). Sobre os projetos desenvolvidos, as propostas perpassam pela arte, cultura, tecnologia e esporte.

A escola Cristo Rei aderiu no ano de 2010, através da Secretaria Municipal de Educação, ao Programa Mais Educação (MEC, 2007), facultando aos alunos a opção em participar das oficinas e atividades propostas. Havia neste momento 365 vagas disponíveis, sendo progressivamente ampliadas a fim de atender todos os alunos matriculados na escola. As atividades abrangiam os Macrocampos do esporte e lazer, comunicação e mídias, acompanhamento pedagógico em ciências, cultura e arte, além de oficinas e atividades ofertadas pela mantenedora, língua portuguesa, matemática, educação física, canto, teatro, hip-hop, basquete e futsal. As ações vivenciadas no PME foram determinantes para a organização e consolidação da modalidade de educação integral em jornada ampliada pensada pela escola, referenciadas na perspectiva do território educador. A partir do Programa Mais Educação, desde o ano letivo de 2010, o corpo docente da escola passa a considerar a educação integral em jornada ampliada como proposta pedagógica a ser afirmada no espaço educativo como proposição integrante, fundamentada em uma matriz

curricular e formalizada no Projeto Político Pedagógico da Escola.

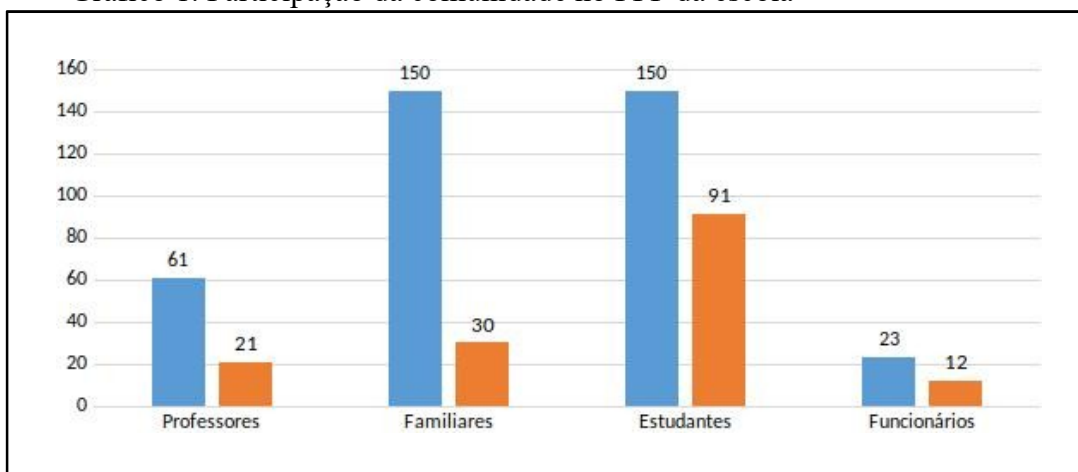
1.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola - pressupostos e encaminhamentos para a Educação Integral em Jornada Ampliada

Conforme a gestora da unidade, o ano letivo de 2019 foi um “ano importante, de muito estudo, pois a comunidade educacional esteve diretamente e, em constante diálogo, conectada na construção da matriz curricular de educação integral em jornada ampliada” (EG), edificando um Projeto Político Pedagógico - PPP considerando todas as especificidades da jornada ampliada na escola. Com base em uma filosofia que aponta para o protagonismo da comunidade escolar e no desenvolvimento completo do indivíduo (PPP 2017, p.13) é possível verificar, no documento, o discernimento da comunidade escolar e a participação nos direcionamentos e construção das diretrizes educacionais:

[...] entendemos que a escola é um dos lugares da construção do conhecimento, onde ela recebe e também é recebida pela comunidade, pelos estudantes, pelos pais, pelos professores, de modo que cada um é corresponsável pelo processo educativo dentro e fora da escola (PPP, 2017, p.14)

Diante do excerto que afirma a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, a comunidade escolar é conclamada a participar das decisões, legitimando o objetivo democrático que infere sobre a garantia da qualidade social do ensino no cumprimento do papel educacional, político, social e cultural (PPP, 2017, p.29). O gráfico 1 representa quantitativamente o total de participantes envolvidos no diagnóstico sócio político que caracteriza o PPP da escola.

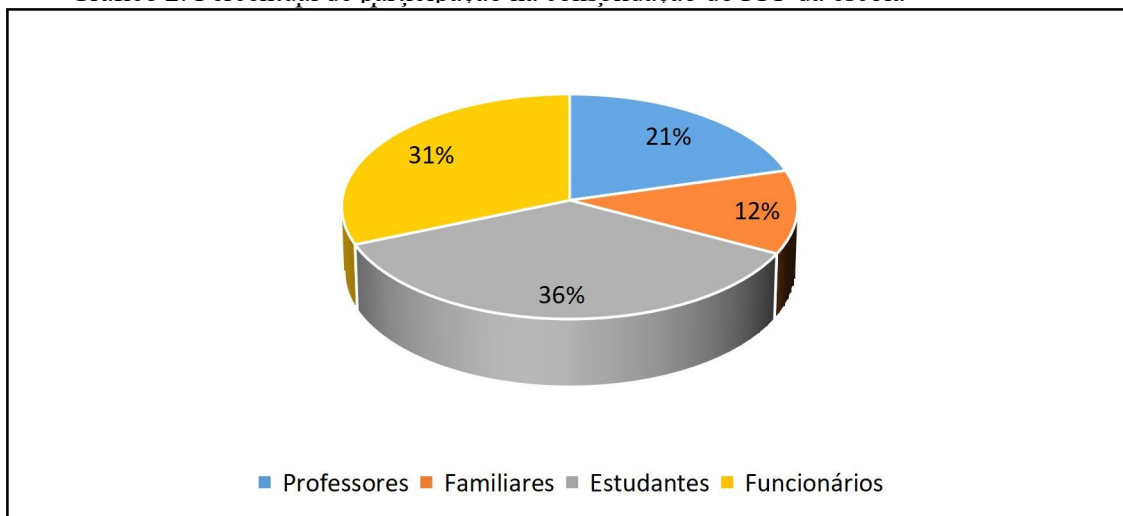
Gráfico 1. Participação da comunidade no PPP da escola



Fonte: PPP da escola. Elaborado pela autora. Fev/2021

De acordo com o gráfico 1, participaram da pesquisa professores, familiares, estudantes e funcionários representando a comunidade educacional. A participação desses atores na caracterização de questões importantes, permitiram compreender as demandas da sociedade local, sinalizando os caminhos a serem adotados junto com a escola a fim de atender a comunidade nas suas especificidades. Numa perspectiva percentual, observamos o gráfico 2 que reflete a participação da comunidade escolar na consolidação do PPP e, conseqüentemente, nas possíveis tomadas de decisão para o processo educativo.

Gráfico 2. Percentual de participação na consolidação do PPP da escola



Fonte: PPP da escola. Elaborado pela autora. Fev/2021

Observamos no gráfico mencionado que, da totalidade de questionários enviados à comunidade escolar, retornaram percentuais ainda considerados baixos, porém, importantes na constituição de uma ação democrática que tem como tendência difundir-se no meio social ao longo da trajetória. Dos 61 professores atuantes na escola, 21 responderam os questionamentos, representando 34,43% dos docentes. Já das 150 famílias, considerando que essas possuem mais de um filho na escola, o retorno do inquérito foi de 20%. Para os estudantes foram encaminhados 150 questionários, retornando um montante de 60% deste grupo, enquanto 52,17% dos funcionários participaram da proposição. Na caracterização sócio/político, as questões que se fizeram presentes estavam ligadas aos aspectos mencionados no quadro 3.

Quadro 3. Caracterização sociopolítico da escola. Agentes participantes na construção do PPP da escola

Agente	Questões propostas aos agentes	Sugestões/afirmativas/posicionamentos dos agentes
Professores	Desafios diários	Falta comprometimento do aluno
	Motivos que levem a deficiência na aprendizagem	Desmotivação discente; ausência da família; contexto social escolar; infrequência.
	Aspectos para um bom desempenho processo de ensino e aprendizagem	Comprometimento e formação, docente; envolvimento familiar.
	Ações para a melhoria de estratégias metodológicas	Uso do livro didático, mídias, acervo bibliográfico e atividades lúdicas
Famíliares	Escolaridade	27% das famílias possuem o ensino fundamental completo
	Número de membros na família	Na maioria são 05 integrantes
	Residência própria/alugada	80% possuem casa própria
	Opção religiosa	Na maioria, católica
	Orçamento mensal	Em média, 01 a 02 salários mínimos

	Sugestões/melhorias	Atividades diversificadas, segurança, temas atuais, Programa Mais Educação
Estudantes	Desempenho e motivação para frequentar a escola	Bom, na maioria
	O que mais lhe agrada no espaço escolar	Atividades externas à sala de aula/escola; atividades esportivas
	Sugestões de melhorias pedagógicas	Didática em sala de aula
	Sugestões de projetos escolares	Utilização do Laboratório de ciências e informática
Funcionários	Concepção de espaço escolar	Lugar de aprendizagem e motivação
	Sugestão de melhorias para a escola	Organização dos professores

Fonte: PPP da escola. Elaborado pela autora. Fev/2021

No quadro 3 verificamos os questionamentos propostos para a caracterização social, política e organizacional da escola através de cada partícipe. O quadro mostra os agentes, as questões enviadas a cada um e as considerações, ponderações e sugestões para cada questionamento. Essa ação possibilita o conhecimento de cada segmento no que tange às percepções sobre a escola, estimulando a participação através de opiniões e sugestões para melhorias e qualificação da ação educativa. Iniciativa que aponta para os caminhos da democracia e, principalmente, para o exercício da reflexão, ação, reflexão nas diferentes esferas e demandas da escola.

O PPP está pautado nos preceitos da educação integral, sob o prisma do desenvolvimento completo do sujeito, caracterizado nas dimensões cognitiva, afetiva, artística, lúdica e esportiva, “oportunizando aos estudantes aprendizagens significativas que contribuam para o processo de construção do conhecimento, cidadania, emancipação e desenvolvimento intelectual” (PPP, 2017, p.33). Fundamentado na legislação da educação brasileira vigente, o documento aponta as diretrizes de cada etapa e modalidade educacional. Infere argumentos e parâmetros que sustentam a proposta democrática que a escola pressupõe, bem como a

interseção entre as diferentes modalidades educacionais presentes na unidade escolar, expressas nos princípios da “organicidade, sequencialidade, integração, transição e articulação entre as etapas e modalidades” (PPP 2017, p.7) de ensino. Amparado nos pressupostos da formação completa do sujeito, na informática como potencialidade educativa e na educação voltada a atender todos os alunos nas suas especificidades, a proposta de atuação na dinâmica do ensino e aprendizagem está baseada nas vivências e na complementação do ensino evidenciados no Projeto Político Pedagógico como “Fruto da interação entre os objetivos e prioridades, que através da reflexão, estabelece ações necessárias para a transformação da realidade” (PPP, 2017, p.12). O documento, revisado bianualmente, direciona o trabalho da escola a partir do projeto institucional construído pelo coletivo educador com temática voltada às especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, respectivamente. Construído em conjunto com a comunidade escolar, o documento apresenta o diagnóstico dessa coletividade, apontando os caminhos para a consolidação da educação para a formação integral do estudante. Nessa dinâmica, Nóvoa propõe o que chama de “novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (2009, p.16). O autor defende o importante trabalho social que a escola vem cumprindo ao longo dos anos, e entende que na atualidade é preciso “evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade” (2009, p.16). Dessa forma, compreendemos que o PPP da escola está assentado a esse pensamento, trabalhando em comum acordo e convocando a comunidade educacional à participação no processo de construção social que emerge na escola através dos seus alunos, profissionais e toda a comunidade no entorno sem deixar excluído, nesse processo, os setores públicos responsáveis pela administração nas diferentes esferas. Nesse sentido, emergem as atividades de educação escolar e não escolar, além da ação intersetorial que passa a ser fundamento importante na deliberação do PPP da

escola.

Contando com um quadro de pessoal composto por 61 professores e 23 funcionários, atendendo a educação básica nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, a instituição possui, atualmente, uma média de 500 alunos matriculados. O atendimento à educação infantil está dividido em duas etapas. A creche atende crianças de zero a 3 anos e 11 meses e a pré-escola as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, distribuídas em turmas de berçário, maternal e pré-escolar. As crianças da educação infantil são atendidas em turno integral, das 7h30 minutos às 17 horas. Recebem durante esse período café da manhã, almoço e lanche da tarde. O cardápio é elaborado pelo setor de nutrição da mantenedora. O atendimento pedagógico na educação infantil está baseado em atividades lúdicas, no fomento da socialização e no estímulo à novas experiências e descobertas, amparadas em um projeto coletivo em que todos os envolvidos participam. Quanto ao ensino fundamental, está organizado em ensino fundamental I, que refere aos alunos em processo de alfabetização e seus níveis de aquisição de leitura, escrita e alfabetização matemática distribuídos do 1º ao 5º ano escolar, permanecendo na escola das 9h às 16h no currículo formal, podendo estender esse período até às 17h caso o aluno opte por realizar oficinas propostas pela mantenedora, nesse período. O ensino fundamental I embasa ainda a compreensão da construção do número e sua utilização nos cálculos básicos das quatro operações matemáticas. Infere na compreensão e na utilização autônoma desses conhecimentos. Os alunos do ensino fundamental II, equivalente ao período do 6º ao 9º ano do ensino fundamental regulamentado pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, iniciam suas atividades às 7h30min e encerram às 16h, podendo estender esse período em uma hora com as atividades de livre escolha proporcionadas pela administração municipal, desenvolvidas no espaço da escola. A etapa fundamental II promove o aprimoramento das aprendizagens, a proposição da autonomia e da criticidade estabelecendo novas conexões com os diferentes assuntos desenvolvidos em

cada componente curricular. No intuito de atender às diferentes demandas e necessidades dos estudantes, a proposta pedagógica está amparada na tríade educação integral, informática educativa e educação inclusiva (PPP, 2017, p.37). Afora as componentes curriculares propostas pela escola em cumprimento da carga horária letiva estabelecida na legislação brasileira a escola oferece oficinas propostas pela mantenedora, conferindo a possibilidade de estender o horário de atividades na escola até às 17h, ampliando a oferta de possibilidades de participação dos alunos, não obrigatória, em atividades diversas que possam corroborar para o seu desenvolvimento pleno. Nessa lógica, os objetivos educacionais estão amparados nas aprendizagens significativas que contribuam para o processo de cidadania, de construção e produção do conhecimento, no desenvolvimento intelectual, cognitivo, físico e afetivo. Tópicos que sinalizam para a promoção da qualidade devida e para o estabelecimento de pertença ao espaço escolar, fomentando no sujeito a autonomia, participação e criticidade, contribuindo para sua formação enquanto agente da sua própria história e, por conseguinte, na construção da sociedade.

Parte II
ESTUDO EMPÍRICO

A passagem do campo dos conhecimentos humanos, do empirismo para a ciência foi e é uma mudança de métodos de estudo, graças à qual passamos a observar e descobrir de modo que outros possam repetir o que observamos e descobrimos, e, pois, confirmar os nossos achados, que assim se irão acumulando e levando a novas buscas e novas descobertas. (TEIXEIRA, p.5-22, 1957).

CAPÍTULO III

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Os motivos que desencadearam o estudo do tema sobre a educação integral estão fundamentados na trajetória pessoal e profissional da investigadora, sedimentados ao longo de um percurso que remete à educação pública enquanto estudante e que tem continuidade na ação escolhida enquanto profissão. As experiências vivenciadas nos diferentes espaços educacionais ao longo de duas décadas, desde a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, a gestão de escola de educação infantil, a atuação em diferentes cargos em equipes gestoras escolares, bem como respondendo pela direção pedagógica na cidade de Sapiranga/RS, possibilitaram dialogar sobre o tema da educação sob diferentes ângulos, abordando a educação do sujeito como base para seu desenvolvimento completo enquanto indivíduo singular e social. Ao longo de vinte e oito anos de atuação na docência da educação básica e pública, venho estudando e percebendo, cada vez mais, a necessidade de vislumbrar a criança e o jovem como indivíduos em constante transformação numa sociedade em que progride vertiginosamente. A escola, nesse processo, necessita se configurar num modelo que atenda as demandas dessa sociedade. Neste capítulo, discorreremos sobre o percurso metodológico adotado no estudo realizado no âmbito da ação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, instituição localizada na região Sul do Brasil, consolidada na base do programa governamental PRONAICA e que se sustenta atualmente na modalidade de Educação Integral em Jornada Ampliada. Apresentamos inicialmente o problema e as questões da investigação, seguindo-se o objetivo geral e objetivos específicos. Prosseguimos abordando a opção metodológica selecionada para este estudo, a indicação dos intervenientes envolvidos, bem como a modo de recolha e tratamento dos dados.

1.1 Problema e objetivos de investigação

Os estudos que se apresentam atualmente sobre educação integral ainda estão, em grande parte, sob a salvaguarda da academia, vêm ainda do exterior das escolas e das secretarias de educação. Portanto, quisemos interpelar a problemática olhando para a escola pelos olhos de quem a faz, no intuito de verificar como esta delinea a sua ação na conjuntura das possibilidades e limitações, buscando compreender o modo como a educação integral é pensada e de que forma a escola a promove através das diferentes intervenções. A problemática recai sobre como os atores compreendem a educação integral e de que forma isso se manifesta na prática do cotidiano escolar. Nesse sentido, a estrutura organizacional do nosso estudo ampara-se no estudo de caso, recorrendo a uma abordagem qualitativa. Definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: “De que maneira a educação integral é pensada e de que forma se manifesta na prática cotidiana da instituição no âmbito das potencialidades e limitações?”

Para melhor compreensão do problema da pesquisa, delineamos três questões norteadoras.

Questão 1: Qual a concepção sobre a proposta de educação integral desenvolvida na escola, segundo os diferentes atores envolvidos?

Questão 2: Qual a relação entre escola e família na perspectiva da educação integral?

Questão 3: Quais as parcerias estabelecidas na comunidade e as ações propostas pela escola para efetivação da modalidade pretendida?

Assim sendo, este estudo tem como objetivo geral compreender o modo como a educação integral é pensada e de que forma a escola a promove através dos diferentes tipos de intervenção.

Para isso, aludimos ao contexto educacional do município, referindo sua organização acerca da iniciativa para a efetivação da educação integral, seja a partir das ações desenvolvidas na esfera municipal, seja das propostas viabilizadas através da esfera administrativa federal e/ou estadual.

Referimos os marcos das políticas públicas que regeram ou ainda regem a educação no Brasil,

imprimindo os direcionamentos assumidos por cada diretriz que apontam para a educação plena do sujeito. O Projeto Político Pedagógico da escola é parte constituinte nessa análise, sinalizando para as normativas construídas no coletivo educador. O objeto do estudo, no entanto, está relacionado, sobretudo, com as percepções e os conceitos que os atores envolvidos possuem sobre a educação integral efetivada na escola, articulando isso com a proposta inicial do projeto aos propósitos do Programa Mais Educação e em consonância com a matriz curricular de jornada ampliada em construção pela escola. Em face do que já dissemos, temos como objetivos específicos deste estudo:

- I. Identificar o discurso dos professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora acerca dos conceitos de educação integral e tempo integral;
- II. Verificar os indicadores de desempenho que, direta ou indiretamente, estão relacionados com as ações desenvolvidas na escola;
- III. Apontar as parcerias estabelecidas entre a escola e os diferentes setores da comunidade, bem como as ações propostas pela escola;
- V. Apontar as potencialidades e limitações presentes na efetivação da modalidade educacional, sob o ponto de vista dos intervenientes.

A investigação insere-se nos domínios das ciências humanas e sociais, mais especificamente no das ciências da educação, onde se deve encontrar caminhos e estratégias capazes de responder as inquietações humanas desencadeadas no pouco preciso campo da educação e no mais claramente delimitado espaço da escola que, no entanto, se reveste de grande complexidade. Assim, “investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (AMADO, 2017, p.30). É isso que também está presente neste estudo, já que aqui pretendemos ver como atores relevantes da dinâmica escolar percebem a

complexidade de uma atuação no âmbito da educação integral. Como aqui desejamos compreender a percepção sobre as dinâmicas que se inscrevem em uma escola, o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia de investigação pertinente. Defendido por Ludke e André (1986), o estudo de caso tem validade ao estudarmos algo singular, que tenha valor em si mesmo. No âmbito da pesquisa que se apresenta, essa metodologia permite a verificação do contexto e a análise da situação estudando suas particularidades sob o ponto de vista de um grupo específico de atores. Sinaliza um universo de manifestações sob diferentes percepções, “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.19). Sendo assim, serve para olhar para a escola enquanto organização político/social/pedagógica em uma conjuntura específica e diante dos diferentes atores perante um ideário em efetivação.

O estudo serve-se do estudo de caso como estratégia metodológica, buscando compreender a problemática da efetivação da educação integral em uma escola, neste caso, uma escola proveniente de um projeto oriundo das políticas públicas federais de educação no Brasil e conjunturalmente envolvida com a educação integral. Ademais, a proposta da educação integral em jornada ampliada traduz, atualmente, uma iniciativa pontual no município, legitimada e assumida pelo corpo docente da escola. O estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, permitindo preservar as “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p.19). Conforme Yin, “o projeto holístico é vantajoso quando não é possível identificar nenhuma subunidade lógica e quando a teoria em questão subjacente ao estudo de caso, é ela própria de natureza holística” (2001, 62). Ora, a educação integral, temática em estudo, apresenta por si só um conceito que impele a uma abordagem global e multifacetada da escola.

Em vista disso, embasamos a investigação nos fundamentos do estudo de caso amparados na

investigação qualitativa. A investigação qualitativa apresenta como característica principal a preocupação em entender o dado em relação com o contexto. Implica em levar em consideração o que se diz e porque se diz. A investigação qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um processo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (MINAYO, 1994, p.21-22). Ao tratarmos da pesquisa do ponto de vista qualitativo, faz-se necessário promover a leitura dos dados de forma a compreendê-los em uma relação maior; eles não são simples elementos inócuos nem cândida expressão da natureza, antes existem porque têm sentido(s) que urge confrontar.

1.2 Instrumentos de recolha de dados

No intuito de obter dados que respondam à questão da investigação optamos por utilizar o questionário e a entrevista realizados no espaço físico da escola, a análise dos documentos que embasam o funcionamento da instituição, sobretudo os que mais diziam respeito à temática em causa, desde sua implantação e implementação, até à dos dias atuais. A recolha dos documentos ocorreu no período em que a investigadora esteve presente na escola observando os ambientes e as dinâmicas realizadas pelos alunos, familiares e corpo docente, bem como dialogando com os intervenientes que se faziam presentes. Quanto ao questionário, foi organizado no âmbito do Grupo de Pesquisa da Universidade Feevale ao abrigo do projeto interinstitucional estabelecido entre a Universidade Feevale e a Universidade de Coimbra. Para além dos questionamentos propostos pelo grupo, outras questões foram inseridas no documento, no intuito de atender aos objetivos específicos desta investigação. O quadro 4 mostra os questionamentos que conduziram a pesquisa.

Quadro 4. Grelha da estrutura da entrevista

Objetivos Específicos	Atores	Questionamentos
Verificar a compreensão e o discurso dos professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora da escola acerca dos conceitos de educação integral e tempo integral	Gestores Coordenadores Professores	Qual a concepção de educação integral efetivada na unidade escolar? O que entende por tempo integral? Há diferença entre práticas de educação escolar e não escolar? Justificar, em ordem crescente de relevância pedagógico/social, a opção da escola pelo turno integral
Análise dos indicadores de desempenho que, direta ou indiretamente, se relacionam com as ações desenvolvidas na escola e que possam sinalizar acerca do sucesso educativo dos estudantes	Gestores Coordenadores Professores Mães	Conhece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da escola? O Programa Mais Educação – PME: vantagens e desvantagens do PME; Houve participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico?
	Mães	Como percebem a jornada ampliada na escola? Qual concepção sobre o projeto de Tempo Integral e a Educação Integral. Que motivos levaram as mães escolher a escola para matricular seu filho? Sabe quais atividades o filho participa no contraturno?
	Gestores	Com que frequência percebem a presença da família na escola?
	Coordenadores Pedagógicos	Qual a perspectiva do Projeto Sábado Solidário, sob o prisma pedagógico?
Apontar as parcerias estabelecidas entre a escola e os diferentes órgãos da comunidade, bem como as ações propostas pela escola	Gestores	Quais as parcerias comunitárias estabelecidas com a escola?
	Gestores Coordenadores Professores	Há diálogo entre a instituição e a escola? Há parcerias intersectoriais estabelecidas? Conhece os espaços que constituem as parcerias? Quais as áreas de oportunidades educativas propostas aos alunos? Há infraestrutura e recursos materiais adequados para o trabalho em jornada ampliada?

Fonte: Elaborado pela autora. Maio de 2020

1.3 A amostra da investigação

Para nosso estudo, selecionamos uma amostra de indivíduos que atuam nos diferentes espaços da escola. Contamos com representação da equipe gestora da escola, equipe pedagógica, professores atuantes em distintas etapas do ensino fundamental, além de mães dos alunos regularmente matriculados na instituição. Elementos que denotam a preocupação de que a amostra incidisse sobre os diferentes ângulos de atuação e percepção do cotidiano escolar, permitindo organizar os indivíduos em grupos pertencentes à população sobre a qual

recolhemos as informações (DIAS, 2009).

A amostra selecionada foi dividida em quatro conjuntos: i) equipe gestora composta pela diretora e vice-diretora da escola; ii) coordenadores pedagógicos atuantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; iii) Docentes; iv) familiares de alunos matriculados, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5. Atores envolvidos na pesquisa

CONJUNTOS		DESIGNAÇÃO	DATA	Nº ATORES
1	Docentes	PA; PB; PC; PD; PE	27/04/2020	05
2	Equipe gestora	Diretor	27/04/2020	01
		Vice-diretor		01
3	Familiares alunos matriculados	MA; MB; MC; MD. ME	28/04/2020	05
4	Coordenadores Pedagógicos	CA; CB; CC	29/04/2020	03
TOTAL DE ATORES				15

Fonte: Elaborado pela autora, fevereiro/2021

O quadro mostra os quinze (15) atores envolvidos na pesquisa, distribuídos nos quatro grupos elencados possibilitando, na ótica da investigação, uma visão global da instituição educativa. Assegurado o anonimato de cada participante, os excertos das entrevistas e questionários foram codificados. Utilizamos a sigla Q referindo que o excerto foi retirado dos questionários, enquanto E indica as contribuições oriundas das entrevistas. Mostra ainda a designação utilizada para cada um dos participantes, referida ao longo das considerações do estudo, bem como a data em que ocorreu a aplicação do questionário e entrevistas.

A amostra é formada por docentes que atuam com dedicação exclusiva na escola em diferentes áreas do ensino, desde a pedagogia às ciências físicas e biológicas e à matemática, possuindo entre dez e vinte anos de atuação no magistério. Os representantes da equipe gestora, com larga experiência na área educacional, são licenciados em pedagogia com especialização em educação integral. Já os coordenadores pedagógicos, atuantes na educação

por mais de uma década, possuem licenciatura na área da pedagogia e da matemática com especializações que perpassam pela psicopedagogia e a gestão escolar. Quanto aos familiares, estes representam alunos matriculados nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, sendo dois alunos do oitavo ano, em que um deles frequenta a escola desde a etapa do berçário, na educação infantil. Os demais foram matriculados na escola nos últimos cinco anos (entre 2014 e 2019).

1.4 A recolha de dados

O ano letivo de 2020 tem início e, em menos de 30 dias de aulas os desafios se intensificam num quadro atípico que perdurou por meses consecutivos, diante de um fenômeno de pandemia. Nada fazia prever tal situação ainda que esta tivesse origem em acontecimento da década anterior. No final do mês de dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde – OMS recebeu um alerta a respeito de casos de pneumonia ocorrido em escala crescente, na China. Em janeiro de 2020 o vírus foi identificado, SARS-CoV-2, conhecido amplamente como COVID-19. A doença, em curto período, espalhou-se rapidamente atingindo os diferentes continentes ainda nos primeiros meses do ano de 2020. Em março do mesmo ano a OMS caracteriza-a como uma pandemia. Diante deste cenário de incertezas, e, com o avanço proeminente da doença, tem início o isolamento social. Nesse contexto, dentre outras instituições e medidas tomadas sob orientação das esferas superiores de saúde, as escolas são fechadas e o ensino passa a ocorrer de forma remota nas diferentes etapas e modalidades educacionais. Desenvolvem-se protocolos de segurança específicos na tentativa de informar a população sobre os cuidados necessários no intuito de deter ou minimizar a contaminação pela doença. As aulas remotas passam a ser parte do cotidiano docente e discente. Quadro

que permaneceu ao longo de todo o ano letivo de 2020 e início do ano letivo de 2021. Mesmo diante das dificuldades e, em consonância com o cumprimento dos protocolos de saúde e segurança, a equipe diretiva da escola investigada reuniu esforços para que a pesquisa científica se concretizasse nas formas e prerrogativas da ciência e da responsabilidade social que essa ação acadêmica requer.

A investigadora foi recepcionada na residência da diretora da unidade pesquisada, possibilitando que se estabelecesse longos diálogos que serviram para alcançar uma boa compreensão sobre a escola e as ações que se constituíram no decorrer dos anos, pois a diretora possui longa trajetória dentro da Escola Cristo Rei. As conversas, ao longo dos quatro dias, especificamente de 27 a 30 de abril do ano de 2020, foram descritas no caderno de campo e arquivadas junto aos questionários e a transcrição das entrevistas. Ao longo dos dias, durante aquela semana, a investigadora permaneceu no espaço escolar das 8h às 17h onde recebia, com agendamento prévio, os sujeitos envolvidos na pesquisa. Após explanar sobre o projeto, seus fundamentos, propósitos, bem como sobre as universidades envolvidas e, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e apresentação do questionário, documentos que compõem o apêndice deste trabalho, os atores responderam ao que lhes foi solicitado. Todos os participantes das categorias 1, 2, 3 e 4 consentiram em participar voluntariamente na pesquisa.

Para a recepção dos sujeitos e aplicação do questionário e entrevista foi utilizada uma ampla sala de aula, organizada de forma a manter o distanciamento social necessário ao cumprimento dos protocolos de segurança de saúde, bem como do Centro de Operação de Emergência em Saúde – COE-Local.

1.5 Tratamento dos dados: análise de conteúdo

Na congruência dos objetivos elencados, as estratégias de investigação ponderadas para essa discussão apontam para a escola, espaço de múltiplas opiniões, lugar de convívio e de percepções singulares. Não há dúvidas que crenças, valores, culturas, práticas e diferentes compreensões e discernimentos perpassam o lócus social da escola. O estudo apresenta-se pautado na necessidade de atender com profundidade ao fenômeno da educação integral no seu contexto específico, encarando as particularidades que o condicionam e lhe dão cunho diferenciado de outros.

Não basta coletar informações, é preciso organizá-las e analisá-las. À vista disso, optamos por aproximarmos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para a autora, “a leitura efetuada pelo analista do conteúdo, das comunicações, não é unicamente uma leitura à letra, mas antes, o realçar de um sentido que se encontra em um segundo plano” (BARDIN, 1977, p.41). A autora designa a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

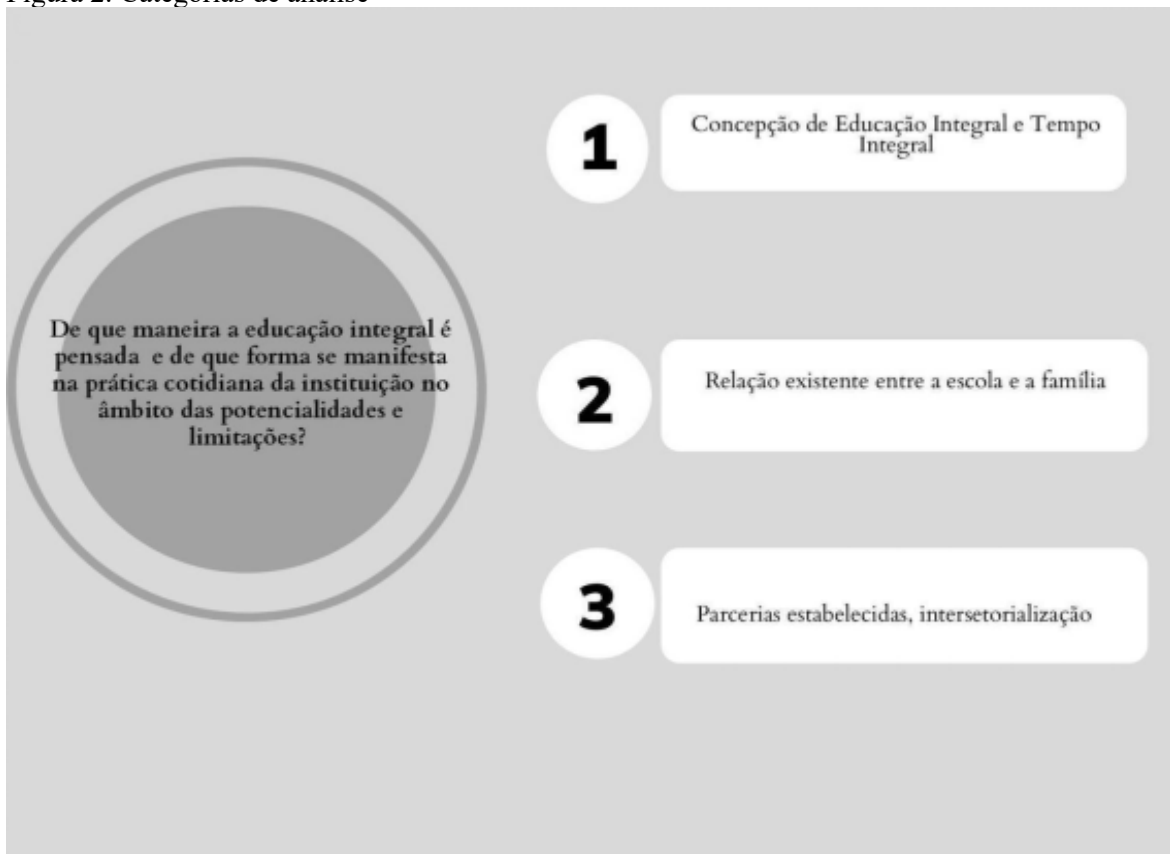
Para Bardin (1977), essa técnica permite um “jogo de operações analíticas” voltadas ao objeto em estudo e ao problema a ser respondido. Recorremos a essa técnica de análise devido ao fato de que a escola investigada se constituiu de diferentes e diversas comunicações, requerendo, conforme a autora, a inferência, que ultrapassa as palavras registadas. A análise de conteúdo tem como finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38).

A partir das informações dos questionários e das entrevistas a análise de conteúdo ocorreu

conforme as etapas sugeridas, pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977, p.95). Partindo da pré-análise, organizamos as respostas em uma grelha, trazendo as informações ditadas pelos participantes, organizando-as sistematicamente e construindo as categorias de análise.

A figura 2 mostra as categorias de análise (BARDIN, 2009). Aponta para a organização inicial do estudo vinculado à coleta dos dados e, posteriormente, na análise do tratamento desses dados.

Figura 2. Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora. Maio/2021

A figura 2 mostra a organização das categorias, trazendo a problemática da pesquisa como centro do estudo. Nela estão descritas as três dimensões de discussão que, relacionadas entre si enquanto variáveis de pesquisa, vão ao encontro do objetivo central, perpassando os

objetivos específicos elencados para o estudo. A matriz enfoca as três dimensões projetadas, apresentando as categorias, bem como os critérios de discussão que conduzem às subcategorias, observadas no quadro 6.

Quadro 6. Matriz de categorização de dados

Dimensão	Categorias	Subcategorias
1. Educação Integral	1. Concepção Educação Integral	Ideias /conceito
		Dinâmicas pedagógicas
	2. Tempo/Espaço de Educação Integral	Oportunidades
		Infraestrutura
2. Valorização de saberes e de relações	1. Conhecimentos mais valorizados	Professores
		Pais/mães
	2. Aprendizagens mais conseguidas	Professores
		Pais/mães
	3. Relações/comportamentos/atitudes	Professores
		Pais/mães
3. Relação Escola e Comunidade	1. Família	Escola e Família Envolvimento da família com a escola
		Família e Escola Forma de relação da escola com a família
	2. Parcerias	Públicas (Oportunidades; infraestrutura; recursos; ações)
		Privadas (Oportunidades; Infraestrutura; Recursos; ações)

Fonte: Elaborado pela autora. Maio/2020

O quadro 6 mostra além das dimensões em discussão, a matriz de categorização de dados com suas categorias e subcategorias discutidas sob as ponderações dos atores envolvidos. A

1ª dimensão atende ao objetivo específico que verifica a compreensão e o discurso dos professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora da escola acerca dos conceitos de educação integral e tempo integral. A 2ª dimensão responde ao objetivo específico que analisa os indicadores de desempenho que, direta ou indiretamente, relacionam-se com as ações desenvolvidas na escola que possam conduzir ao sucesso educativo dos estudantes, baseada na valorização de saberes e de relações existentes entre a escola e a comunidade educacional. A 3ª dimensão trata da relação estabelecida entre escola e comunidade, bem como sobre as parcerias estabelecidas entre a instituição e os diferentes órgãos da comunidade, pautada nas ações integradas que referem à escola-comunidade e intersetorialização. As dimensões partem da observação do campo empírico, da análise dos questionários e entrevistas, bem como na verificação do conteúdo e premissas constantes no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

De posse do material organizado e sistematizado seguimos na construção do texto trazendo elementos reflexivos que conduziram ao objetivo maior da investigação, bem como elementos pontuais que revelaram especificidades no tratamento dos objetivos específicos. Partindo da análise da matriz de categoria, da grelha de respostas dos questionários e entrevistas, das anotações no caderno de campo, o capítulo a seguir trata de cada uma das dimensões e suas respectivas categorias, inferindo, por fim, num olhar para as possíveis potencialidades e limitações que a escola apresenta na sua dinâmica educacional perspectivada pelo viés de uma concepção de educação integral.

CAPÍTULO IV

1. DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE ÀS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pensar a educação integral enquanto promotora do desenvolvimento completo do sujeito remete às diferentes formas de aprender no contexto da sociedade, levando-se em consideração a singularidade de cada indivíduo em suas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural. Tratar da educação integral no contexto educacional aponta para as reflexões, dinâmicas e estratégias necessárias para a consolidação dessa tarefa numa relação estreita entre a família, comunidade e todos os ambientes em que o sujeito circula como oportunidade e potencial de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Embora o desenvolvimento e a formação de cada cidadão ocorram ao longo de toda a sua vida, sabemos que a escola tem importância fundamental nesse processo servindo como articuladora e desencadeadora de inquietações, observações, construção coletiva, engajamento, participação, diálogo, convívio e relações que contribuem na formação de cada indivíduo. Assim, pensar e discutir sobre a educação integral no âmbito escolar possui relevância para o processo de construção social, especialmente por ser neste espaço que transitam diferentes personalidades, modos de vida, culturas, etnias, caracterizado pela comunidade educacional tanto nos aspectos internos da escola quanto na comunidade a que ela pertence. Assim, para tratar de educação integral faz-se pertinente partir do espaço escolar, do lugar onde, socialmente, a educação e as aprendizagens são consideradas formais, portanto, a escola tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (OLIVEIRA, 2010, p.101). E é exatamente nesse aspecto que a discussão tem sentido porque traz à pauta toda a complexidade e responsabilidade social que denota o ato

de educar e ensinar. É na escola e a partir dela que a educação integral precisa ser ressaltada, amplificada e difundida na comunidade, concebendo uma dinâmica de troca entre ambos no intuito de aprender e ensinar, trazendo todos à responsabilização da educação e formação humana das crianças e jovens.

Baseados no estudo de caso com abordagem qualitativa, método que possibilita compreender e interpretar a realidade sob a percepção dos sujeitos, apresentamos os resultados deste estudo com base nas categorias e subcategorias que emergiram dos discursos dos atores envolvidos na pesquisa. Com base no conteúdo dos discursos realizamos uma análise crítica, pontuada e interpretada à luz das percepções dos sujeitos, tendo como base as dimensões organizadas a partir das dimensões expostas na matriz de categorização construída para este estudo (educação integral, valorização dos saberes e relação escola e comunidade). Este capítulo, portanto, apresenta as dimensões elencadas para a discussão, amparadas nas categorias de análise e contextualizada à luz da teoria que refere à temática abordada.

1. 1 DIMENSÃO: Educação Integral

1.1.1 Categoria Concepção de Educação Integral

Impulsionada pelos ideais da Escola Nova (1932), a educação brasileira é marcada na sua trajetória pedagógica por elementos que articulam direcionamentos para a consolidação da educação integral do sujeito. Temática que retornou à agenda educacional do país no início do século XXI enquanto base de ação indutora de uma política de educação integral em tempo integral, que abria para uma escola para além das suas fronteiras, integrada e interligada com a sua comunidade. O tema, na perspectiva da educação básica e pública, desencadeia até os dias atuais reflexões e argumentos que afirmam a sua potencialidade numa concepção que trata da escola para além do seu tempo e espaço físico e pedagógico. Para Moll (2010), essa

modalidade educacional no Brasil denota um sentido restrito e amplo, abrangendo a dimensão da proposta:

Escola de tempo integral em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar [...]. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012).

O excerto aponta para a amplitude da compreensão acerca da modalidade de educação integral. Traduz a escola de tempo integral na lógica da ampliação da carga horária educacional com vistas a articulação de estratégias e ações que potencializam o desenvolvimento completo do sujeito nas distintas dimensões. A escola pesquisada procura inserir-se no ideal de educação que “remete ao direito de aprender, direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática e republicana” (BRASIL, 2007 apud PPP, 2017, p.48). Aspectos que se relacionam ao sentido amplo referido no excerto anterior, caracterizando a educação para o desenvolvimento completo do indivíduo. Tal escola assume, assim, uma disposição organizacional que pretende abarcar a totalidade do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A proposta da escola sustenta-se na filosofia da promoção do “ensinar e aprender para o desenvolvimento integral proporcionando uma aprendizagem de qualidade onde o estudante seja o protagonista e gerenciador de seu conhecimento e onde o professor seja o mediador neste processo” (PPP, 2017, p.13). De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o ensino fundamental tem por objetivo estimular o desenvolvimento das “potencialidades de forma integral”, compreendendo a cidadania com participação, senso crítico, autorrealização, “percebendo-se como produtor de conhecimento e transformador de sua própria realidade”

(PPP, 2017, p.31). Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola define como educação integral:

Oportunizar aos estudantes aprendizagens significativas que contribuam no processo de construção do conhecimento, cidadania, emancipação e desenvolvimento intelectual nas dimensões cognitiva, social, afetiva, ética, lúdica, estética, física e biológica, em busca de melhor qualidade de vida e relações saudáveis, de sujeitos ativos, críticos e participativos, valorizando diferentes saberes, identidades sociais e expandindo experiências educativas para além do espaço escolar (PPP, 2017, p.33).

O documento aponta para a educação voltada ao desenvolvimento total do sujeito num processo de construção individual e social. Nesse sentido, baseados na matriz de categorização de dados, organizamos a primeira categoria de análise, a qual versa sobre a concepção de educação integral pensada pelos atores da escola. No intuito de compreender as ideias e percepções dos sujeitos quanto a esse conceito, dividimos a categoria em duas subcategorias. Por assim dizer, a primeira subcategoria, intitulada “ideias e conceito” trata exatamente sobre o entendimento que os atores possuem sobre a educação integral desempenhada no âmbito da escola. A segunda subcategoria, denominada “dinâmicas pedagógicas” ocupa-se das dinâmicas necessárias, sob o ponto de vista dos intervenientes, para que a ação educativa desenvolvida na escola seja considerada integral. Ou seja, a análise baseia-se no questionamento sobre a organização da escola para que a educação integral seja concretizada em função do que a instituição define no seu documento norteador. A ideia é ver como os atores em questão pensam a educação integral, no pressuposto de que só estando conscientes do que esta é, poderão melhor cooperar na sua concretização.

Nesse sentido, buscando verificar a concepção de educação integral que se enquadra na ação educacional da escola, recorreremos à análise das entrevistas realizadas aos diferentes atores, bem como à informação proveniente do questionário aplicado, cujos resultados estão sintetizados no quadro 7.

Quadro 7. Concepção de educação integral

Subcategoria: Ideias/Conceito	Inferência
<p>[...]faz pensar no ser humano na sua integralidade [...]na complexa forma de ser e estar no mundo [...] permitindo o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural em toda a sua dimensão, não apenas cognitiva. Essa concepção é hoje, dentro da realidade educacional, uma quebra de paradigma. (EG).</p> <p>A educação integral engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos (QG)</p> <p>[...]possibilidade de qualidade de vida dos estudantes [...]. A educação como oportunidade de novas vivências e possibilidades, [...] potencializado nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano: social, cultural, afetivo, esportivo, espiritual e cognitivo, elementos que compõem o sujeito em construção e transformação contínua (ECA).</p> <p>Compreende todas as dimensões do ser humano [...], o seu trabalho/desenvolvimento de forma plena, completa. Abrange os aspectos físico, emocional, espiritual, para além do cognitivo (EP1).</p> <p>[...] nova postura pedagógica, [...] abordagem integradora que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social (QP1)</p> <p>É trabalhar o sujeito na sua integralidade, proporcionando diferentes vivências [...] (EP2).</p> <p>É caracterizada por novas oportunidades[...] uma nova visão de escola (QP2).</p>	<p>Desenvolvimento do sujeito nas dimensões: cultural, afetiva, social, física, cognitiva, psicológica e pedagógica.</p> <p>Quebra de paradigma educacional;</p> <p>Sujeito em construção;</p> <p>Sujeito sociocultural;</p> <p>Postura didática;</p> <p>Vivências e oportunidades;</p>

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos verificar no quadro anteriormente mencionado, a educação integral é vista como uma abordagem que pretende ir além do que é comum na escola tradicional. Trata-se, no geral entendimento das pessoas entrevistadas, de romper-se com uma escola fechada e organizada sobre conhecimentos pouco compreensíveis a estudantes daquelas idades e abrir-se à vida que envolve os mesmos. Está-se diante, como diz uma professora, de “abordagem integradora que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social (QP1). Como era de esperar, são os/as professores/as que mais estão capazes de enunciar o sentido da educação integral. Estão também conscientes de que enfrentam uma modalidade de organização escolar que deve ser “caracterizada por novas oportunidades[...] uma nova visão de escola (QP2). Trata-se de uma educação “que promova o desenvolvimento do sujeito nas dimensões cultural, afetiva, social,

cognitiva, psicológica e pedagógica”. Modalidade “presente nas vivências de aprendizagens que compreendam o ser humano como um todo” (EG). Nessa perspectiva, a expressão “quebra de paradigma”, mencionada pela gestora da instituição na ocasião da entrevista, denota um olhar para desenvolvimento de atividades que requerem uma nova relação com o espaço físico e social em que a escola está inserida. Pauta-se num modelo de escola que precisa ser repensado no intuito de promover nos estudantes diferentes vivências e experiências que potencializem suas habilidades e competências no campo escolar e social. Aspecto defendido por Simon (2012) quando alude sobre a necessidade de coragem para promover uma nova abordagem educacional no intuito de provocar transformações significativas e inovadoras que inaugurem novas formas de conduzir e consolidar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Está-se, portanto, diante de uma educação que busca estratégias internas e externas para “formar o homem completo, abarcando o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p.159).

Todavia, como outros estudos vem dando conta, nem sempre há uma distinção entre educação integral e educação a tempo integral. Os discursos em geral insistem em escola de tempo integral. Alguns dos entrevistados referem que o trabalho desenvolvido na escola versa acerca da modalidade de “educação integral” (QG; QPA; QPE) ou de “educação integral em tempo integral” (QPB), enquanto outros a circunscrevem como “educação em tempo integral” (QVG; QCA; QCB; QCC; QPC; QPD). É provável que a tendência para os discursos se referirem a uma educação a tempo integral se relacione sobretudo com a política de expansão temporal, que tem sido muito reivindicada nos últimos tempos no Brasil. Mas também é certo que as políticas mais generosas no Brasil têm insistido na educação integral em tempo integral com concepção voltada ao desenvolvimento total do sujeito, amparada no “ideário da criança enquanto sujeito de direitos” (ZUCCHETTI, 2018).

De acordo com a percepção de todos os coordenadores pedagógicos a escola está alinhada com uma proposta voltada para a “educação de pessoas e sociedade juntas” (QCA; QCB; QCC;), tentando a concretização de um “processo que visa conhecer o aluno como sujeito em construção e que necessita estar inserido na comunidade e na sociedade” (ECA), assumindo uma “educação que altera a forma de ver e agir no mundo” (QPA; QPC), discutido por Pestana (2014) ao refletir sobre as concepções da educação integral sob a égide social, histórica e política. Para a autora, a percepção sobre a educação integral vem de longa data e está em conformidade com o tempo social e histórico vivenciado a cada época, referindo a forma de viver e interagir com o mundo. Daí que a modalidade pressuponha “todos os esforços para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos” dos estudantes (QPA) e isso requeira “ampliação do tempo pedagógico diário mesclando componentes curriculares e oficinas dentro e fora da escola [...] na perspectiva de uma educação integrada” (QPC). Amparada na premissa que assinala o estudante como “sujeito sociocultural” (QVG), a educação integral é compreendida como uma “ideia complexa existente na relação entre o sujeito e sua vida, entre o ser e estar no contexto social” (EG), abrangendo todos os aspectos de integração e interação com o mundo que o cerca. Isto alinha com a ideia de Paro quando afirma que “o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz (PARO, 2009^a, p.17). O programa da escola fundamenta-se em um “modelo de educação que constrói uma nova postura pedagógica rompendo com a estrutura fragmentada do currículo” (QP1). Dinâmica que ocorre no intuito de proporcionar “avanços na vida cotidiana do estudante bem como na sociedade local” (QPA). Nesses termos, a proposta de educação integral desenvolvida na instituição possui como foco principal a construção do sujeito sociocultural (QCA; QCB; QCC; QVG) na perspectiva da emancipação humana, encarando, portanto, o “próprio

processo de transformação porque perpassa o indivíduo nas suas experiências práticas e materiais” (Vieira et al, 2021, p. 555).

A escola tende a ser entendida como um dos espaços de construção do sujeito aliada ao território e aos ambientes de integração promovidos entre a instituição e a comunidade e alinhada numa concepção multissetorial baseada “no processo educativo que transcende o espaço da escola, avançando para as oportunidades educativas do território” (FERREIRA, PINHEIRO, 2018, p.27). Pode ainda ser perspectivada como um “mundo natural e social embrionário” (AZEVEDO, 2010, p.50), no qual o aluno desperte capacidades para observar, experimentar e criar de forma dinâmica, conexa com seu meio, seu território e sua comunidade. A escola está fundamentada como núcleo do processo de constituição permanente e dialógica do estudante, potencializado pelas ações críticas e propositivas, culminando na possibilidade de transformação e mudanças na esfera pessoal e social. Obviamente, a escola assume a premissa de que a educação é prioridade porque através dela poderemos mudar ações e atitudes necessárias para a melhoria da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária (PPP, 2017).

Temos, portanto, que a concepção da educação integral perpassa a proposta pedagógica da escola, objetivando o ensinar e aprender para o desenvolvimento completo do indivíduo através de dinâmicas baseadas no protagonismo e gerência do processo de aprendizagem individual do estudante e em que o papel do professor seja de mediar esse processo. Aspectos que direcionam para uma postura pedagógica que tende a romper com a estrutura fragmentada do currículo, também chamado de “currículo duro” (EG), adotando uma “abordagem integradora que traga os estudantes para o centro do processo de formação, conectados à sua experiência social” (QPE). Essa postura pedagógica dinâmica pautada em objetivos definidos aponta para a possibilidade de vivências e oportunidades que reiteram os

objetivos da educação na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito, numa concepção democrática e emancipatória (CAVALIERE, 2007). Premissa que direciona o conceito de educação vivenciado na escola a um modelo educacional que promove o desenvolvimento e a qualidade de vida dos estudantes nas diferentes dimensões do ser humano, vinculado a uma postura pedagógica onde todos e cada um possuam responsabilidades para além do espaço interno da instituição. A ideia é que a ação seja baseada num processo que visa perceber o aluno como sujeito em construção contínua, tanto cognitiva quanto cultural e social, e que necessita estar inserido na comunidade, interagindo nas relações sociais, fazendo escolhas e assumindo responsabilidades, tornando-se um sujeito sociocultural.

Do que se depreende do discurso dos entrevistados/as, educar no contexto da escola denota uma preocupação com ação integrada e integradora na qual o elemento primordial é o trabalho coletivo em prol de um bem maior, o de ser humano. Ampara-se numa mudança de postura didática alicerçada por diferentes propostas e alinhamentos estimulando e valorizando as distintas áreas do saber, reportando para uma prática educativa baseada na integração e interligação do sujeito com o meio interno e externo à escola, possibilitando a experiência enquanto provocadora e promotora de novos saberes.

A segunda subcategoria trata das dinâmicas pedagógicas necessárias para a consolidação da educação integral na escola. O quadro 8 mostra as principais ideias amparadas nas dinâmicas necessárias para que a educação seja considerada integral no âmbito da instituição.

Quadro 8. Dinâmicas Pedagógicas

Subcategoria: Dinâmicas pedagógicas	Inferência
[...] é preciso revisar o currículo, ampliar a carga horária de atividades, reorganizar o fazer pedagógico [...] de acordo com o que se deseja para a escola. [...] (EG) Dinâmicas pedagógicas e curriculares que contemplem e amparem a proposta, criando oportunidades educativas para todos os alunos [...] pensadas para o que os estudantes necessitam (EP1) A escola precisa ter um planejamento construído no coletivo [...]. A formação de professores e profissionais precisa ser uma ação	Ampliar a carga horária das atividades; Revisitar o currículo; Revisão curricular conectada com as estratégias de trabalho;

<p>recorrente ao longo de cada ano letivo, todos precisam estar engajados [...] com objetivos claros e possíveis de realização. Revisitar conceitos e práticas permitem reelaborar estratégias e métodos de ação, [...] potencializando as dinâmicas pedagógicas [...] (ECA).</p> <p>A formação continuada dos profissionais da escola é fundamental para a implementação e sucesso da proposta [...] (EG).</p> <p>Apesar de estarmos há mais de uma década com a experiência de educação integral em jornada ampliada, a cada ano tivemos adaptações, condutas e dinâmicas pedagógicas diferentes, que se apresentavam mais viáveis ao tempo histórico e ao contexto social que a escola se insere (QG).</p> <p>A educação integral na escola de tempo integral precisa ser pensada a partir da dinâmica de formação profissional, com trocas de experiências. O planejamento tem grande importância nessa dinâmica. [...] (EP2)</p>	<p>Promover vivências, experiências e oportunidades;</p> <p>Planejamento construído no coletivo;</p> <p>Envolvimento/engajamento;</p> <p>Formação continuada dos professores e profissionais da escola</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria

As transcrições presentes no quadro mencionado mostram que, de acordo com os profissionais da educação envolvidos na investigação, “uma escola de educação integral em tempo alargado” tem de abrir-se a um currículo que contemple ações e dinâmicas pedagógicas “direcionadas aos alunos” ou seja, “pensadas para eles”, e “pensadas dentro da realidade de cada escola” (EP1). Portanto, uma escola de educação integral deve “ampliar a carga horária de atividades” de modo a possibilitar “outras vivências em cada área do conhecimento”, promovendo uma organização escolar e curricular “intencional” (EG) com vistas a atender as demandas da comunidade educativa. Para dar conta desse pressuposto, a escola tem como meta, entre outras, “construir um currículo em que as diferentes linguagens [...] sejam o meio de vivenciar na prática o protagonismo infante juvenil” (PPP, 2017, p.35). Tal intenção requer-se amparada nas oportunidades educativas, “pensadas de acordo com a realidade e vivências dos estudantes” (QPE), resultantes da consecução de um currículo que relaciona as aprendizagens vivenciadas na escola e a vida em comunidade.

Ao pensar no currículo, os profissionais da educação têm consciência de que sua revisão se baseia nas normativas que regem a educação no país (LDB 9.394/1996; BNCC, 2018), e que estão fundamentadas no PPP da escola. Revisão que preconiza a ampliação da jornada escolar

promovendo uma visão abrangente de educação “pensada e construída com toda a comunidade escolar” (EG). Construção que, conforme o gestor e o coordenador atuantes naquele momento, formaliza uma prática que potencializa a dinâmica escolar para atender aos objetivos alinhados pela comunidade educativa no intuito de “articular saberes produzidos no âmbito da escola com a vida das crianças e adolescentes” (QVG; QCB), consolidando a “função social da escola alicerçada no conhecimento e nas aprendizagens” (PPP, 2017, p.38). Ação que transcende o espaço escolar formal “sistematizado”, abrangendo os espaços informais “nos quais circulam diferentes saberes ligados à historicidade e à cultura dos estudantes” (QG). A proposta de educação integral referida pela gestora remete às aprendizagens adquiridas tanto no espaço formal do currículo escolar, quanto nas ações desenvolvidas no âmbito da comunidade, no contraturno escolar, potencializando a “educação integral que está presente nesses dois espaços [...] e que precisam se fundir em um único momento” (EG) gerando oportunidade de construção de novos saberes pelos estudantes. Nesse sentido, a ampliação da carga horária deve acompanhar a diversificação dos espaços de conhecimento e vivências diversificadas. A proposição de atividades “ricas para o desenvolvimento do estudante nos aspectos cognitivo, intelectual, social e cultural” (EG) pressupõe que a educação integral não se resume ao alargamento do período letivo com repetição de atividades ou de exercícios extraclasse (MOLL, 2012). Antes, exige reorganizar as dinâmicas pedagógicas para que possam suprir as necessidades de ensino e aprendizagem daquele grupo, daquela comunidade educacional. Vários entrevistados deram conta de que o planejamento das aulas e as estratégias pedagógicas são organizadas no intuito de suprir as necessidades dos estudantes, garantindo-lhe “qualidade social, onde a escola cumpra seu papel educacional, político, social e cultural” (QG; QCA; QP1; QP2). Mas o processo de prover uma educação integral tem suscitado

hesitações e revisões de percurso, o que pode ser encarado como atenção para com o caminho que vem sendo percorrido.

A escola possui mais de dez anos de experiência na dinâmica da educação integral, desde a implementação do Programa Mais Educação (2010) até a constituição de uma matriz curricular de educação integral em jornada ampliada (2020). Conforme a gestora, ao longo dos anos foi preciso reavaliar o processo educativo, alterando e adaptando sempre que necessário e, em conformidade ao contexto social de cada época. Afirma que, para a consolidação da proposta, muitas atividades e “experiências vivenciadas” (QG) ao longo do tempo serviram de subsídio para a formatação da matriz curricular, empreendida na construção coletiva e dialógica. Nessa dinâmica, a proposta educacional da escola para a consecução da modalidade da educação integral em jornada ampliada é pensada como “alicerce e estrutura de formação que sustente o percurso do indivíduo, a interação com a realidade, a dialética da aprendizagem” (ZUCCHETTI; FERREIRA, 2019, p. 13). Asserções reiteradas pela gestora ao expressar que “o aluno se envolve nos enredos da escola, sente-se parte das ações escolares e comunitárias e torna-se protagonista no seu processo de aprendizagem” (EG). Aspectos que, obviamente, perpassam a condição do estudante e do profissional envolvido no contexto da escola. Se, para o estudante é necessário que se pense em atividades basilares, ao professor cabe a formação e diálogo constante acerca dos objetivos a serem alcançados. Reflexões que ocorrem durante o momento de “planejamento semanal” (QPC), período designado aos estudos, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e momentos de avaliação da organização escolar, realizados entre os professores e coordenação pedagógica. Essas “trocas de experiências” são consideradas momentos “formativos” (PPP, 2017, p.53), que precisam ser constantes e conectados às demandas, fomentando estratégias de trabalho com vistas a elencar oportunidades dos estudantes,

exercício fundamentado nos estudos de Talgatti et al (2015) ao discorrerem sobre a formação continuada de professores durante a implementação da proposta de educação integral em jornada ampliada no sistema municipal de ensino de Erechim. Segundo as autoras, “a formação reflexiva e a percepção do contexto são elementos relevantes para entender o fazer pedagógico e indispensável para operar transformações através da ressignificação de sua prática” (TALGATTI *et al*, 2015, p. 268).

Na primazia de um modelo de educação que envolva todos e cada um, a interlocução na revisão curricular, na ampliação da carga horária de atividades, na consecução de estratégias organizadas, no engajamento de todos e na formação continuada, conduzem à construção de dinâmicas pedagógicas que caracterizam o trabalho coletivo em prol da educação integral do estudante. Movimento que parte da “ação pedagógica que é responsabilidade de todos” (PPP, 2017, p. 38), e que, de algum modo, pode inscrever-se na ideia de Franco (2016) que trata da prática pedagógica e da prática educativa como conceitos distintos, porém interligados. Segundo a autora, prática pedagógica são as ações organizadas intencionalmente para atender a “expectativas educacionais de uma dada comunidade social” (p.541) e se constituem no diálogo entre o professor, o sujeito e seu meio, enquanto prática educativa refere-se às ações realizadas para a concretização dos processos educacionais, incidindo sobre a didática estabelecida para a consecução dos saberes escolares numa lógica de produção de aprendizagens por parte dos alunos (FRANCO, 2016). Para a autora:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspetos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p.542).

As dinâmicas pedagógicas estabelecidas na organização da escola, no seguimento da

educação integral em jornada ampliada, reportam às características direcionadas ao tempo e aos espaços de aprendizagens. Nesse sentido, percebemos que os atores, a partir das suas intervenções, referem a tentativa de melhorar o caminho desenvolvido até o momento. Melhoria embasada na formação continuada de todos os profissionais potencializando reflexões e constituindo o planejamento coletivo que leva em consideração as trocas, perspectivas, expectativas e experiências de cada um e de todos para o desenvolvimento do trabalho educacional.

1.1.2 Categoria Tempo/espaço de educação integral

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009, p.18).

A proposta da educação integral atual objetiva desencadear saberes significativos que amparem o sujeito diante da sociedade em constante mutação, conciliando tempos e espaços de aprendizagens. Para Moll (2009), esses tempos e espaços precisam ser pensados de forma a suprir as necessidades de cada sujeito, potencializando sua ação individual e social. Nesse sentido, a segunda categoria em discussão versa sobre o tempo destinado às atividades educativas e os espaços onde são realizadas no intuito de promover a educação integral do estudante. Para referir acerca da compreensão da organização desses elementos na dinâmica da escola dividimos a categoria em duas subcategorias. A primeira, intitulada oportunidades, aborda sobre o tempo destinado às oportunidades educativas que são direcionadas para os alunos. A segunda incide sobre a infraestrutura necessária e condizente para a efetivação da educação na proposta de desenvolvimento integral do estudante.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, durante o processo de ampliação

da carga horária escolar houve muitos desafios. Dentre eles, a “resistência da família” em compreender e aceitar um modelo diferenciado na organização curricular da escola, além de questões voltadas à “estrutura física e de recursos humanos” (PPP, 2017, p.49) necessários para a efetivação da modalidade. A proposta, afirmada no documento, é conduzida de forma a sensibilizar a comunidade escolar com relação à “importância desse tempo de permanência na escola”, assegurado nas vivências e oportunidades formatadas em “outras experiências” (PPP, 2017, p.52) para além das atividades formais de ensino e de aprendizagem. Oportunidades que, associadas à qualidade do tempo, tem as ideias principais descritas no quadro 9.

Quadro 9. Oportunidades

Subcategoria: Oportunidades	Inferência
O professor [...] não conseguirá trabalhar diferentes domínios de aprendizagens em um tempo diminuto de aula, por isso aumentamos a jornada escolar oportunizando novas experiências aos estudantes, envolvendo-os nos diferentes enredos da escola [...] (EG)	Aumentar a jornada amplia a permanência e envolvimento do aluno com a escola;
Dentre as oportunidades educativas oferecidas [...] alguns dos entrevistados entendem como sendo de maior relevância as áreas voltadas ao desporto, à ciência [...] e a área relacionada às humanidades (QG; QP1). A escola organiza e promove atividades estruturadas com objetivos definidos, ampliando as possibilidades e aprendizagens dos estudantes (ECA).	Qualificar o tempo, promovendo oportunidades significativas para a vida cotidiana do estudante; A escola busca desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos em relação à escola;
Para além do tempo alargado [...] e dos espaços e atividades propostas, a escola prevê estratégias para atender a comunidade educacional, contribuindo na formação integral do estudante (ECA).	A escola oportuniza atividades nas diferentes áreas: científica, desportiva, profissional, cidadania;
Não podemos propor mais horas de aula sem pensar em uma nova dinâmica pedagógica [...]. A escola amplia as oportunidades de aprendizagem levando o aluno para outros espaços da comunidade, cidade e região, possibilitando novas vivências (EP1).	As atividades ocorrem dentro e fora da escola, estruturadas em conformidade com o público;
Os espaços podem ser variados, desde a escola até a comunidade [...]. Pensamos junto com os alunos sobre os diferentes espaços que frequentarão, seja na escola e/ou fora dela, [...], salientando a magnitude dessa análise para a sua formação completa (EP2).	
Sobre as oportunidades educativas propostas, penso que possuem maior relevância para os alunos, a área científica/pesquisa (QP2)	

Fonte: Elaboração própria

Os registos verificados no quadro 9 estão pautados sob o argumento de que não é possível

“ampliar as experiências” educativas “dentro das quatro horas de aula” (EG). A escola traz no seu escopo a ideia de que, “o período mínimo de aulas assegurado na legislação não contempla as demandas da escola atual” (ECA) direcionando para um modelo de educação que aponta para mudança estrutural da instituição escolar, amparada na afirmativa de que o “tempo é fundamental” para as ações que vislumbram a educação completa do sujeito no sentido da “formatação da educação integral” (EG). Se a proposta está direcionada para a consolidação da educação integral, as atividades, “oportunidades e instrumentos precisam contribuir significativamente para o desenvolvimento dos estudantes” (EG). Dessa forma, o alargamento do tempo vai ao encontro de novas possibilidades e de vivências que são organizadas a partir de atividades estruturadas em objetivos definidos (ECA), potencializando o currículo educacional “num movimento constante de fazer e refazer processos e representações” (GALLEGO, 2008, p.65), sinalizado nos estudos de Gallego ao tratar da temática do tempo escolar.

Na percepção dos docentes, a escola ampara-se na premissa de que “não é apenas o aumento do tempo que interessa” (EP2), mas a forma com que ele será utilizado, com vistas à “qualidade” das ações realizadas, na previsão de movimento de novas “estratégias educativas e pedagógicas” (EP1) que devem conduzir e envolver os estudantes em “diferentes enredos”, desencadeando um “sentimento de pertencimento” (EG; ECB). Sentimento que engendra a proposta, integrando diferentes tempos, espaços e agentes educativos para além da sala de aula, para além do espaço formal de ensino e sua lógica pedagógica baseada em tempos mínimos e restritos. Quando a escola prevê o aumento da jornada escolar pressupõe a ampliação da “permanência dos alunos na escola” (EG) e essa relação, segundo a gestora, promove o fortalecimento do vínculo entre o estudante e a instituição. Dessa forma, as oportunidades consolidam-se, pois “são muitos os aspectos a serem trabalhados, discutidos,

construídos com as crianças na escola e fora dela” (ECA) e que devem ser estruturadas em conformidade com o público a ser atendido.

A escola, baseada nos ideais escolanovistas, traz a criança e o jovem para o centro do processo educativo promovendo uma educação significativa e que, na interação com a comunidade, conduz as aprendizagens para “além dos muros da escola” (EP1). Nesse intuito, as oportunidades oferecidas na ampliação da jornada escolar são diversificadas, perpassando os campos da ciência, do desporto, da profissionalização e da cidadania. Elementos fundamentados por Anísio Teixeira ao defender “a educação como uma prática atravessada pela ciência [...] pela arte e pela filosofia” (NUNES, 2010, p.24). A escola Cristo Rei traz na sua trajetória, as vivências da educação voltada ao desenvolvimento integral do estudante, muito na linha dessa tendência educativa. O PROETI, seguido do PME e do Projeto Castelinho até a consolidação da matriz curricular de educação em jornada ampliada, “aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro do ano de 2020” (QG) foram consolidando na instituição e na comunidade a modalidade de educação integral efetivada na atualidade. A escola oferece, enquanto atividade extracurricular, oficinas de dança, reforço escolar, esporte, recreação, música, leitura, dentre outras atividades que vão sendo organizadas, consolidadas e avaliadas pelo coletivo educacional ao longo do ano letivo. Atividades que perpassam diferentes áreas do conhecimento, dentre elas: humana, desportiva, científica e tecnológica (QG). Na análise dos dados observamos que alguns dos participantes da pesquisa (QVG; QCB; QCC; QPB) entendem que a área do desporto possui importância fundamental para o desenvolvimento físico, psíquico e social dos estudantes. Enquanto para outro (QCA) a área do conhecimento da língua portuguesa e da matemática são consideradas “fundamentais” para o desenvolvimento dos alunos, justificada sob o “contexto social em que a escola está inserida” e respaldada nas “dificuldades de

aprendizagem” que os estudantes apresentam (QCA). Para além das atividades previstas na matriz curricular, as ações complementares à escola, consideradas práticas socioeducativas (MOURA, ZUCCHETTI e MENEZES, 2014), são potencializadas através de “projetos integradores que partam da necessidade e urgência dos estudantes” (QCA).

As diferentes áreas do conhecimento vislumbradas de dentro do espaço da instituição, bem como do espaço externo a ela, potencializam a dinâmica que necessita existir entre o que é da escola e o que está presente no seu entorno. Assim se faz a educação, no sentido de troca de experiências significativas que promovam conhecimentos para a vida cotidiana do estudante, ditada na premissa de que “quanto mais tempos e espaços significativos mais oportunidades educativas investidas no desenvolvimento integral do estudante” (EP1).

A segunda subcategoria trata sobre a infraestrutura necessária para que a educação integral seja consolidada abrangendo o estudante e a comunidade numa relação uníssona e balizada nos limites do objetivo e da ação, tal como podemos ver no conteúdo expresso no quadro 10.

Quadro 10. Infraestrutura

Subcategoria: Infraestrutura	Inferência
<p>Readequamos espaços internos e iniciamos a proposta de educação integral em jornada ampliada utilizando, além da escola, os espaços existentes no bairro e na cidade. A infraestrutura interna a escola gerência, porém, é preciso mais recursos para locomoção, alimentação, recursos humanos qualificados, demandas de responsabilidade do poder público (EG).</p> <p>Este tempo e espaço em relação a infraestrutura pode ser implementado em diversos e diferentes espaços da cidade [...] (EP1).</p> <p>Quanto à infraestrutura física e de recursos humanos [...] é preciso que a manutenção dos espaços seja garantida e com profissionais qualificados para atender os estudantes nas diferentes atividades. (ECA).</p> <p>Ao poder público cabe a manutenção da infraestrutura dos espaços que a escola possui, garantindo a continuidade da proposta de educação integral em jornada ampliada (QCA). A escola tem um amplo espaço. A sugestão é que a mantenedora, junto aos órgãos públicos, busque estratégias para melhorias nesse aspecto. (QP1).</p> <p>A infraestrutura [...], precisa ser pensada do ponto de vista da comunidade escolar, garantindo um planejamento grandioso e</p>	<p>Início da proposta com os espaços existentes;</p> <p>Readequação dos espaços internos;</p> <p>Ampliação de novos espaços na escola;</p> <p>Utilização de espaços dentro e fora da escola;</p> <p>Prever espaços adequados para cada etapa educacional e para cada oficina/atividade específica.</p> <p>Necessidade de melhoria e manutenção dos prédios e dos espaços externos da escola.</p>

<p>eficiente. [...] mantida pela gestão pública que necessita ter uma proposta definida de escola de tempo integral. Não há como proporcionar atividades diferenciadas [...] se não houver salas e espaços apropriados. (EP2). No intuito de manter a proposta desenvolvida, há a necessidade de melhoria e manutenção dos prédios existentes (QG). Há a necessidade de planejamento direcionado para cada área do saber, sendo esta de responsabilidade da mantenedora (QP2).</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Conforme os elementos do discurso expressos no quadro 10, para a consolidação da educação integral não basta que existam espaços físicos adequados e suficientes dentro e fora da escola. É preciso que haja mudança de pensamento, de modelo, de lógica educacional e de ação. “Educação ou é integral ou não é educação” (PARO, 2009, p.20), pois a ação educativa intencional abrange e prioriza o humano de forma total e completa. No entanto, “uma infraestrutura mínima” (EPC) torna-se importante porque permite organizar nos espaços os respectivos tempos de atividades. Na contramão da assertiva, a gestora afirma que a falta de uma estrutura própria não caracteriza empecilho na consecução da proposta de educação integral, salientando que a escola “gerencia essa estrutura interna” (EG) possibilitando a execução da ação educativa, numa lógica defendida por Nóvoa, enquanto partilha de culturas e de diálogo, a aprendizagem como centro das preocupações e a responsabilização social acerca do educar (NÓVOA, 2019, p.51).

A proposta de educação integral em jornada ampliada teve início na escola Cristo Rei partindo da estrutura física existente, contando “com espaço amplo e equipado” (QG; QPA) e com espaço para desenvolver “praticamente todas as atividades” (QCA). Possui “espaço físico amplo” (EG) constituído por “salas de aula suficientes” e uma “extensa área verde” (EP1). Conta com “laboratório de informática e espaços externos para atividades práticas [...]” (EP2). Biblioteca, refeitório, auditório, laboratório de ciências, sala de vídeo, gibiteca,

ginásio poliesportivo e quadra coberta. Na organização inicial da proposta de jornada ampliada foram necessárias algumas adaptações na estrutura física da escola. Foi preciso “readequar espaços, [...] ampliando-os, qualificando-os e ajustando-os para as necessidades escolares” (EG), atendendo a diversidade de oficinas e atividades proporcionadas. A exemplo, o auditório transformou-se em espaço polivalente, com “aulas de karatê” para os alunos, espaço de descanso “após o horário do almoço” e ainda era utilizado para “reuniões e rodas de conversa com estudantes, professores e familiares” (QG). Assim, o espaço tornou-se multifuncional, potencializando e possibilitando o desenvolvimento de diferentes atividades no seu interior.

Com a ação concreta da modalidade de educação integral em jornada ampliada para todos os alunos, desde a educação infantil até o último ano letivo do ensino fundamental, a escola precisou organizar atividades para atender as diferentes faixas etárias. Assim, foi preciso prever espaços e salas de aula adequadas para atividades ou oficinas específicas. Dessa forma, a “ressinificação dos espaços existentes”, num primeiro momento, “foi fundamental”, seguida da necessidade de pensar na “ampliação desses espaços oportunizando novas vivências” (QG) e atendendo as demandas existentes. Nessa vertente, os ambientes fora da escola, no bairro e na cidade, foram utilizados para atender os estudantes. Ação que desencadeou “reuniões sistemáticas com diferentes instituições do bairro abordando saberes comunitários e aproximando atores sociais, pensando na concepção de território educador” (QG). Relação que potencializou a “ampliação e manutenção de espaços diversificados”, promovendo a “continuidade da proposta educativa aliada ao entorno social da escola” (QP1). Nesse aspecto, a educação escolar ultrapassa os muros da escola, utilizando espaços da comunidade, desde praças, ruas, centro esportivo e ginásios, aproximando a educação da comunidade.

No desejo de manter a proposta de atender os estudantes nos espaços qualificados e adequados, a gestora aponta para a necessidade de melhoria na infraestrutura e na manutenção sistemática dos prédios existentes e dos espaços externos da escola (QG). Na mesma direção a docente refere-se aos espaços da escola como “variados e suficientes” baseados na estrutura física de construção do CAIC, porém a construção não é “adequada ao inverno do estado do Rio Grande do Sul” trazendo complicações durante a estação do inverno, “com o frio e as chuvas” (QP1), característica particular desse período nessa região geográfica. A estrutura da escola é resultante do modelo projetado, a nível federal, e específico para o programa educacional pleiteado. Nesse sentido, a mantenedora é chamada à responsabilidade na atenção e na manutenção da estrutura física da escola, na possibilidade de “buscar junto ao poder público estratégias para melhorias nesse aspecto” (QP1), consolidando um “planejamento grandioso e eficiente numa proposta definida de educação integral” (EP2).

No que tange à gestão da infraestrutura, é preciso que haja uma linha de atuação, planejamento e organização, além das estratégias administrativas e pedagógicas. São necessários, para isso, “profissionais capacitados” (QP1) em número suficiente para atender as demandas. A locomoção, quando se trata de atividades fora do contexto da escola, precisa ser cogitada na possibilidade de deslocamento, bem como de alimentação para os estudantes. A infraestrutura para a efetivação de uma escola de educação integral em jornada ampliada demanda diferentes elementos necessários, portanto, um “planejamento específico e direcionado” para atender cada aluno e potencializar cada área do saber, aspectos que são de “responsabilidade da mantenedora” (QP2).

As demandas presentes nas categorias discutidas até aqui trazem elementos que perpassam o contexto da conceitualização da educação integral, referindo suas ideias, e processos

pedagógicos envolvidos na ação. Desdobram-se nas oportunidades e na infraestrutura presentes na dinâmica do tempo e no espaço da educação integral. No intuito de seguir discutindo acerca da temática inferimos sobre a valorização de saberes e de relações estabelecidas na dinâmica vivenciada na escola a partir da informação que coletamos.

1. 2. DIMENSÃO: Valorização de saberes e de relações

A relação com o saber é o conjunto de relações que o sujeito, confrontado com a necessidade de aprender, estabelece com o mundo, como outro e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p.80).

Na proposta de educação integral, o conhecimento não é um fim em si mesmo, e constitui-se em saberes presente em diversas atividades e expressões dos estudantes. Os conhecimentos fazem sentido numa pedagogia que privilegia as relações onde o sujeito é o centro da dinâmica de aprendizagem. Os conhecimentos devem servir para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade e, parafraseando Charlot (2000), na relação estabelecida entre o sujeito, o mundo e o outro. Com a educação integral pretende-se que a escola favoreça e propicie, portanto, relações com as coisas, as pessoas, os conhecimentos, o mundo que envolve cada um, tanto o escolar como a comunidade, como defende Cavaliere (2002). Baseada nessa premissa e no intuito de potencializar e valorizar as diferentes aprendizagens, a escola, dentre as estratégias pedagógicas, propõe “atividades interdisciplinares através de projetos que visam a socialização e a aprendizagem [...] do sujeito” (PPP, 2017, p. 38). Iniciativas que aludem ao propósito da integração dos saberes e ao desenvolvimento de competências de trabalho, responsabilidade e interação.

Para vermos como é percebida esta dinâmica, seguindo a matriz de categorização de dados, a atenção volta-se para as percepções acerca da valorização dos saberes e de relações, discutidas sob a ótica de três categorias, sendo elas: conhecimentos mais valorizados;

aprendizagens mais conseguidas e relações de comportamento e atitudes. Cada categoria divide-se em duas subcategorias, abrangendo o ponto de vista de docentes e familiares sobre a temática em discussão.

1.2.1 Categoria conhecimentos mais valorizados

Não há educação que não envolva aquisição de conhecimentos nem ensino que não tenha em consideração a importância de alguns deles. Como podemos ver no quadro 11, a primeira categoria versa sobre os conhecimentos mais valorizados e a primeira subcategoria remete para os professores. Ou seja, em torno dela estão excertos de discursos sobre como os professores percebem a importância dos saberes e como entendem as áreas a serem contempladas na proposta da educação integral propalada na escola.

Quadro 11. Conhecimentos mais valorizados pelos professores

Subcategoria: Professores	Inferência
A língua portuguesa e matemática estava em primeiro plano [...]. Ao longo do processo foi se compreendendo que todas eram importantes, pois uma componente complementa a outra [...]. (EG).	Valorização da componente de Língua Portuguesa e Matemática;
A vantagem da educação integral está em organizar e possibilitar as leituras de diferentes ângulos aprimorando os conhecimentos dos alunos a partir da análise e da reflexão da atividade realizada. (ECA)	Ao longo do tempo percebeu-se a importância das diferentes áreas do conhecimento;
Valorização de todas as aprendizagens, complementadas entre si. (EP1)	Valorização de todas as componentes curriculares;
Todas as componentes são importantes para o desenvolvimento do estudante, nenhuma disciplina apresenta maior relevância em detrimento de outra. (EP2)	Complementação das componentes entre si;

Fonte: Elaboração própria. Maio de 2022

As frases presentes no quadro referenciado demonstram a preocupação da escola em promover a valorização de todos os saberes presentes na constituição da proposta de educação integral. Em parte, isso deve resultar da gestão ter buscado, num primeiro momento, estratégias e ações que mobilizaram os docentes na compreensão da proposta. Diz

EG: “fomos trazendo leituras periódicas e espaços de formação”, a fim de aproximar os professores à proposta. Ao longo do processo houve, conforme a gestora da unidade, o enfrentamento do “discurso de valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras” (EG). Na sua opinião, a “proposta de educação integral evidencia que todas as componentes possuem o mesmo grau de importância” (ECA), embora tenha noção de que, na realidade escolar da instituição, a “língua portuguesa e a matemática são fundamentais”, ainda que reconheça “que nossos jovens possuem muita dificuldade de aprendizagem” (QCA) nesses domínios do conhecimento. Afirmção coincidente com o indicado no PPP da escola, quando propõe “ampliar a prática da leitura e da escrita, bem como do cálculo matemático com ênfase no raciocínio lógico, com o intuito de contribuir no desenvolvimento cognitivo dos estudantes” (PPP, 2017, p.35). Mesmo assim, há docentes que entendem não existir diferenciação da relevância entre distintas disciplinas. Não há valorização de uma componente letiva sobre outra, porque “o papel da educação integral é garantir a valorização de todas as aprendizagens, complementando-se entre si” (EP1). Nesse ínterim, os professores apontam diferentes áreas do saber como significativas para a consolidação das aprendizagens na esfera da educação integral. Nas informações coletadas, a área relacionada a valores é vista como importante para as aprendizagens dos estudantes (QPA), e a mesma ideia se recolhe sobre a área cultural, que é apontada como significativa (PB; PD; PE). O desporto, a cultura e a ciência são áreas de conhecimento entendidas como especialmente relevantes para os docentes (PB; PC; PD; PE).

Na segunda subcategoria tratamos dos conhecimentos mais valorizados pelos pais dos estudantes. Aqui procuramos compreender acerca dos conhecimentos mais valorizados sob a ótica dos pais dos alunos matriculados na escola porque eles tenderão a influenciar a importância das áreas durante os estudos dos seus filhos. Em geral, verifica-se que nas

famílias há a preocupação em garantir diferentes atividades para os filhos, conforme podemos verificar no quadro 12.

Quadro 12. Conhecimentos valorizados pelos pais

Subcategoria: Pais	Inferência
<p>As atividades mais importantes para o futuro do filho praticadas na escola, são esporte, teatro, música, dança, aulas de reforço, leitura, informática e banda escolar (QMA).</p> <p>As atividades mais importantes para o futuro do filho são esporte, teatro, música, meio ambiente/ecologia, aulas de reforço, leitura, informática e banda escolar. O filho realiza no contraturno escolar as atividades voltadas aos jogos, aprendizagem sobre vários tipos de esportes, acesso às artes através da banda da escola (QMB).</p> <p>As atividades mais importantes para o futuro do filho estão amparadas nos conhecimentos sobre meio ambiente/ecologia, leitura e informática. As atividades que o filho desenvolve no contraturno são aula de karatê, futebol e ping-pong (QMC).</p> <p>Meio ambiente/ecologia, aulas de reforço, leitura e informática são as atividades mais importantes para o futuro do filho. No contraturno, afirma que o filho sempre conta o que faz todos os dias (QMD).</p> <p>A mãe afirma que o filho realiza esporte, teatro e aulas de reforço no contraturno escolar (QME).</p>	<p>Valorização da amplitude de oferta de atividades voltadas à competência artística, física, desportiva;</p> <p>Para além das disciplinas clássicas, é valorizado a diversidade de conhecimentos;</p> <p>Meio ambiente e ecologia como aprendizagens importantes;</p>

Elaboração própria. Maio 2022

O quadro mostra os projetos em que as crianças estão envolvidas e que, conforme as mães, são importantes para o desenvolvimento do seu filho. Podemos observar, desde logo, que há a preocupação das famílias em assegurar um futuro melhor para seus filhos. Nesse sentido, a política de educação integral em jornada ampliada desenvolvida na escola possui importante relevância para as famílias. Na afirmação de uma das mães: “a escola não fica perto da minha casa, mas escolhi [...] porque acredito na sua proposta de ensino” (QMA). Já para outra família, a escolha está vinculada aos projetos gratuitos oferecidos, “que se eu tivesse que pagar, ela (filha) não conseguiria participar” (QMD). Afirmativas que validam o projeto desenvolvido pela escola que vem ao encontro das disposições presentes no PPP, asseveradas no objetivo de “desenvolver atividades complementares nas diferentes áreas, que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes” (PPP, 2017, p. 33).

No que tange aos projetos citados pelas mães, os quais possuem expressão e mérito nas diferentes áreas do saber, a escola tem preocupação com o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual porque permite que o estudante “tenha tempo para tudo, comer, brincar e praticar esporte” (QMA). No entendimento de outra mãe, a escola e os profissionais “sempre estão zelando pelo bem-estar de todas as crianças” (QMD). Concordando com a assertiva de que há preocupação com o desenvolvimento do estudante, outra mãe afirma que “os projetos e oficinas” sempre dão “ênfase à disciplina, ao lado emocional e físico” e que “todas são de grande importância para o desenvolvimento (da criança e jovem) de maneira integral” (QMB). No que refere à contribuição do turno integral em relação com as aprendizagens dos estudantes, as mães mencionam as distintas atividades propostas, bem como as aulas de reforço como importantes para o sucesso do estudante. De fato, se para MB a importância do projeto de educação integral em jornada ampliada contribui para que o filho tenha “aulas de reforço” quando precisa (QMB), outra mãe destaca a quantidade das atividades oferecidas, compreendendo que, “se tem mais atividades eu acho que colabora muito mais nas aprendizagens” (QMD).

Ao verificarmos as declarações das mães dos estudantes, é possível constatar que há a preocupação com o global desenvolvimento dos filhos mediante as diferentes áreas do saber que podem usufruir. Na verdade, as atividades realizadas pelos estudantes vão além das atividades clássicas escolares, caracterizando-se pela diversidade que perpassa pelo teatro, música, dança, aulas de reforço, leitura, informática, banda escolar, meio ambiente/ecologia, esporte e recreação. Esses últimos enfatizados nas aulas de karatê, futebol e ping-pong. Portanto, estamos diante de ações que potencializam a proposta da escola em consonância com as expectativas das famílias na sua singularidade. Preocupação bem evidenciada no PPP da escola que visa “instituir diferentes formas de aprendizagem [...] a partir da análise e

validação das diferentes trajetórias de vida familiar e comunitárias dos estudantes “(PPP, 2017, p.34). A escola, portanto, explicita como quer promover a aprendizagem dos seus estudantes, assumindo assim, no âmbito do respeito às diferenças, possibilidades de atividades que deverão ir ao encontro do desenvolvimento completo de cada sujeito. Daí nos parecer bem pertinente a próxima categoria em discussão, já que aborda as aprendizagens dos alunos, levando em consideração não só as percepções dos docentes, como a ótica das mães.

1.2.2 Categoria aprendizagens mais conseguidas

Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado (MOLL, 2004, p.107).

O excerto postula que a aprendizagem deve estar vinculada aos processos de interação, relação, comunicação e de respeito com o outro. Direciona para a sensibilidade humana de viver e aprender em grupo, implicando um processo de colaboração e de empatia que deve ocorrer na escola e fora dela. A aprendizagem deve se estabelecer na troca, na dialética que ocorre entre o professor -mediador com os alunos e com suas bagagens culturais e saberes singulares. Cabe ao professor fomentar os saberes dos alunos, ampliando-os na medida em que constroem, juntos, estratégias de aprendizagens. No PPP da escola, essa aprendizagem é definida como espaço de sentido e significado promotor de “ações que possam engrandecer o processo educativo e participativo” (PPP, 2017, p.39) tanto dos estudantes quanto da comunidade educacional. Nesse sentido, abordamos as aprendizagens sob duas subcategorias: uma diz respeito aos professores, em especial sob a ótica das aprendizagens cognitivas vinculadas ao processo de avaliação em larga escala aferida pelo IDEB; a outra

subcategoria traz a percepção das mães sobre a escolha da escola e seu entendimento acerca da contribuição do modelo de educação em jornada ampliada para o desenvolvimento do seu filho.

Nos domínios das aprendizagens cognitivas, o quadro 13 mostra quais as mais conseguidas, sob o ponto de vista dos professores. Nota-se a preocupação com as aprendizagens vinculadas aos resultados do IDEB, permeando uma possível relação entre esses resultados e a modalidade educacional empreendida na escola.

Quadro 13. As aprendizagens sob a ótica dos profissionais da educação

Subcategoria: Professores	Inferência
<p>Aumento gradativo nas aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. [...] culminando na melhoria do IDEB [...] (EG). Parte desse resultado está ligado aos projetos desenvolvidos, desde o PROETI, PME, Projeto Castelinho, até a elaboração de uma matriz curricular de educação integral em jornada ampliada. IDEB [...] como forma de analisar o contexto escolar. Na escola, são realizadas discussões antes e depois da aplicação da prova. São promovidas maratonas de estudos com os alunos, professores, equipe diretiva, levando ao conhecimento da comunidade os resultados, bem como a explicação do índice (ECA). A escola fomenta a compreensão da dinâmica da prova, informando e orientando sobre a aplicação da avaliação e sobre o índice que a escola apresenta (EP1). As diversas atividades diferenciadas fazem com que o estudante amplie sua visão. Assim, na relação dos resultados do IDEB com a escola de tempo integral, temos avançado nos índices e os dados são visíveis (EP2).</p>	<p>Aumento gradativo das aprendizagens; Maratonas de estudos com os alunos; simulados; revisões; Acompanhamento individualizado aos alunos; Dinâmicas que potencializam mais vivências; Melhora dos resultados a partir dos projetos PROETI; PME; Castelinho e Matriz Curricular em jornada ampliada; IDEB como forma de análise no contexto das aprendizagens;</p>

Fonte: Elaboração própria. Maio 2022

A educação integral tem a proposta validada na formação plena do indivíduo, fundamentada na estimulação de habilidades e competências que perpassam as capacidades física, emocional, social, intelectual e cognitiva. Nesse sentido, com relação às aprendizagens adquiridas pelos estudantes, a escola argumenta que “ao longo dos anos houve um aumento gradativo mediante as experiências e vivências significativas promovidas aos alunos em todas as áreas do conhecimento” (EG; ECA; EP2), a partir de um currículo pensado para o

desenvolvimento total do sujeito (ZANCHETT e LOSS, 2012). Ao verificarmos as aprendizagens de cunho intelectual e cognitivo, aferidas pela ferramenta do IDEB, percebemos que o discurso dos professores traz a evolução dos índices, que se podem ver no quadro 14, e que evidenciam um percurso positivo da escola ao longo dos últimos anos.

Quadro 14. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

ANOS INICIAIS – 4ª série/5ºano			
Ano de aplicação da Prova	Meta PROJETADA	Meta ALCANÇADA	Período concomitante com o PME/NPME
2007	3,8	3,5	Antes da implementação do Programa Mais Educação na escola
2009	4,2	3,5	
2011	4,6	5,4	Após a implantação do Programa Mais Educação na escola
2013	4,9	5,7	
2015	5,1	5,3	
2017	5,4	5,2	
2019	5,7	6,0	
ANOS FINAIS – 8ª série/9ºano			
Ano de aplicação da Prova	Meta PROJETADA	Meta ALCANÇADA	Período
2007	3,3	3,0	Antes da implantação do Programa Mais Educação na escola
2009	3,4	3,7	
2011	3,7	3,9	Após a implementação do Programa Mais Educação na escola
2013	4,1	3,7	
2015	4,5	Não há registro	
2017	4,7	4,0	
2019	5,0	3,7	

Fonte: Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4245217Teixeira>. Acesso em fev/21

Para os profissionais, os resultados positivos são produto de ações e “projetos desenvolvidos na escola” (ECA), desencadeando nos sujeitos a autoconfiança, autoestima, “colocando-o na condição de protagonista” (EG) e agente de mudanças. As oportunidades construídas no coletivo educacional “eclodiram no aumento do índice” e por isso “no aprendizado dos estudantes” (EG). As vivências promovidas, “com mais tempo e espaços de aulas e atividades geraram a melhoria do índice”, em especial nos anos iniciais (ECA). Como argumenta uma professora, “os alunos demonstraram maior nível de aprendizado e desenvolvimento porque estão em contato com outras atividades para além do currículo formalizado” (EP1). Os

resultados também são justificados na ação de exploração dos índices alcançados. Ações que perpassam por “maratonas de estudos, reuniões” (QG; QVG; QCB), “planejamentos integrados” (QPA) e “individuais” (QPB). Discussões pedagógicas envolvendo todos e cada um nas distintas “áreas de conhecimento” (QPB). A coordenadora, embora não seja totalmente favorável à forma com que a ferramenta de aferição do IDEB é administrada, concorda que é uma forma de analisar o contexto da instituição (ECA). O que, de certa forma, justifica os resultados verificados nos anos finais, os quais são percebidos pelo corpo docente como nem sempre tão satisfatórios, como evidencia o PPP da escola onde se dá conta que “percebemos pelas correções das avaliações que nossos estudantes apresentaram dificuldades no gabarito, na interpretação das questões, na falta de concentração e na aprendizagem a respeito da leitura, cálculo e o ensino das ciências” (PPP, 2017, p.63).

Nesse sentido, a escola busca disseminar os referidos índices, trazendo a comunidade escolar para a reflexão e a co-responsabilidade nos resultados atingidos, que abrangem além da aplicação da prova cognitiva, aspectos relacionados à frequência escolar. Portanto, verifica-se numa dinâmica que “potencializa os saberes e responsabiliza todos e cada um na relação dos índices alcançados pela escola” (EP1). Nessa visão, Paschoalino e Fidalgo (2011) referem os resultados do IDEB enquanto perspectiva de “discriminação positiva” tendo como objetivo atender as peculiaridades e necessidades pontuais de cada instituição escolar, permitindo que cada uma delas promova o enfrentamento dos desafios e a melhoria do desempenho pedagógico, institucional, educacional e, conseqüentemente, social. Ainda sobre a avaliação externa referida, do ponto de vista docente, a “escola proporciona mais tempo para o estudante trabalhar os diversos conhecimentos” (EP2) ampliando o seu repertório e dotando-o de maiores possibilidades de sucesso em qualquer avaliação.

A segunda subcategoria trata sobre a percepção das mães com relação às aprendizagens dos

filhos, vinculadas ao modelo de escola integral em jornada ampliada. O quadro 15 mostra a percepção das famílias sobre a contribuição do modelo de educação em jornada ampliada para o desenvolvimento do seu filho.

Quadro 15. Percepção da família acerca das aprendizagens vinculadas ao modelo de escola integral em jornada ampliada

Subcategoria: Pais/mães	Inferência
O turno integral contribui para a aprendizagem do filho porque quando o filho precisa, ele tem aulas de reforço (QMB). Mais aulas e mais tempo de aprendizado (QMC). Mais atividades na aprendizagem (QMD).	Aulas de reforço; Relação de maior quantidade de aulas com mais aprendizagens; A aproximação do aluno com os professores implica no melhor aproveitamento escolar. Desenvolvimento de aptidões;

Fonte: Elaboração própria

No quadro citado, as mães trazem um discurso que reporta à ampliação das atividades escolares como fator importante na aprendizagem da criança, porém nada enfatizam a respeito das aprendizagens formais curriculares ou sobre os resultados obtidos pela escola através do IDEB. Os discursos remetem aos domínios da jornada escolar ampliada como importante no processo de aprendizagem do estudante, referindo, em unanimidade, que a criança ficando mais tempo na escola pode aprender mais e melhor.

No discurso de uma das mães, o filho frequenta a escola desde o berçário, estando atualmente no oitavo ano do ensino fundamental e nunca obteve reprovação escolar. Para ela, esse aspecto está ligado ao ensino na modalidade de educação integral, pois, além das “matérias obrigatórias” (não cita nenhuma específica), o filho “desenvolve diferentes aptidões que complementam o ensino e agregam à sua educação” (QMB). Já para outra mãe, esse tempo alargado possibilitará melhor aproveitamento escolar dos filhos, pois, “o filho tem mais aulas, tem mais tempo de aprendizagem” (QMC). Ao serem questionadas sobre a contribuição da escola em jornada ampliada para as aprendizagens dos filhos referem, além das aulas de reforço, a aproximação que há entre os envolvidos. “Com os filhos o dia inteiro na escola a sua relação com os professores e direção é de maior proximidade” (QMA; QMB; QMC;

QMD). Essa relação denota a integração que a escola de tempo integral promove entre os partícipes amparada na estratégia pedagógica descrita no documento norteador da instituição, o qual sublinha o “diálogo aberto respeitando as relações sociais para que a prática educativa auxilie na formação de cidadãos críticos e participativos” (PPP, 2017, p.38-39). Aspectos que direcionam para as “múltiplas oportunidades de aprendizagens” (GADOTTI, 2009, p.32) proporcionadas aos alunos e, em consequência, abrangendo a família e comunidade. Não há, portanto, por parte das mães um diálogo de valorização em determinada área do saber, mas a preocupação com o desenvolvimento completo do seu filho, questão observada na pesquisa de Beheregaray que analisa as expectativas das famílias em relação a implementação de escola de educação integral na cidade de Porto Alegre, região Sul do Brasil, evidenciando que a modalidade empreendida “potencializa a influência da escola na comunidade” contribuindo para o desenvolvimento humano e familiar. (BEHEREGARAY, 2013). Na mesma linha de discussão onde a educação integral ocorre na interlocução entre escola e comunidade, (LOBATO, CARVALHO, 2014) realizaram a investigação em uma escola pública da região Centro do Brasil, inquirindo docentes, discentes e familiares. No que tange às famílias, as autoras concluem que, embora ainda haja divergências de opinião sobre a modalidade, a maioria dos pais acreditam e validam a educação integral como positiva, cientes da importância do desenvolvimento educacional do seu filho.

O fato das crianças e jovens frequentarem a escola em tempos alargados direcionar para vivências e aprendizagens que culminam numa educação de maior qualidade, isso tem também consequência nas suas atitudes e comportamentos para além do âmbito escolar. Ora, a partir daqui passamos então para a categoria seguinte, que aborda as relações, comportamentos e atitudes dos alunos. Esta categoria está dividida em duas subcategorias, onde, numa analisamos a concepção de professores e noutra a das mães, sobre a relação

existente entre a modalidade de educação integral e as relações estabelecidas pelos alunos no âmbito familiar e social.

1.2.3 Categoria Relações, Comportamentos e Atitudes

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade, em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p.18).

O aluno na qualidade de indivíduo social é afetado pelos espaços em que convive, desde a família e a comunidade à escola enquanto lugar com especial responsabilidade no desenvolvimento da cidadania. O excerto citado aponta, exatamente para as aprendizagens ao longo da vida amparadas nas relações de sociabilidade para além do espaço escolar. Na perspectiva da educação integral essas relações caracterizam-se nas ações que a escola promove e estimula entre o estudante e a comunidade em que se insere. Amparado no princípio do “desenvolvimento humano como ponto de partida” (MOLL, 2009) é esperado e deve ser incentivado que o sujeito desenvolva atitudes de participação, respeito mútuo, proatividade e isso deve ser equacionado de modo a pessoa e a comunidade alcançar melhoria na qualidade de vida, nomeadamente pelas contribuições de cada um para a causa comum. Postulados que estão em consonância com a meta pedagógica da escola, que busca “fortalecer vínculos de socialização e integração inserindo-se em eventos da cidade e região” (PPP, 2017, p.37), portanto, contemplando a promoção de oportunidades e vivências aos estudantes, de modo a poderem exercitar a cidadania em distintos espaços. Como já se referiu, esta categoria procura ver a relação entre a modalidade educativa desenvolvida na escola e as relações estabelecidas pelos alunos no espaço familiar e social. Esta relação é equacionada em duas subcategorias, sendo que a primeira abrange as percepções dos

professores sobre a contribuição da educação integral na escola para o desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes dos estudantes (quadro 16) e a segunda reporta às percepções das mães (quadro 17), procurando ver como a jornada ampliada da escola contribui para uma educação mais completa dos seus filhos, designadamente no que respeita a benefícios na dimensão comportamental.

Quadro 16. Percepção dos professores sobre a contribuição da escola para o desenvolvimento dos comportamentos e atitudes dos estudantes

Subcategoria: Professores	Inferência
<p>A relação do aluno com a escola e com a comunidade reflete na convivência familiar, pois o aluno é integral [...] (EG).</p> <p>A proposta do sábado solidário potencializa a mudança de atitudes. Muitos estudantes participam dessa ação intensificando a disciplina para com o seu processo de ensino e aprendizagem (QG).</p> <p>Essa ação permite o empoderamento e responsabilidade do aluno em relação ao espaço e a confiança nele depositada. (ECA).</p> <p>[...] a relação da proposta de educação integral e as relações sociais estão pautadas no intuito de abranger todas as dimensões do estudante [...], contribuindo no seu desenvolvimento comportamental e atitudinal (EP1).</p> <p>Atividades diferenciadas permitem com que o estudante saiba socializar em outros espaços, aspectos importantes para a formação do cidadão, gerando atitude global para além do espaço formal de conhecimento. (EP2)</p>	<p>O estudante é o mesmo sujeito dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>A proposta desenvolvida na escola busca promover as percepções sociais do estudante, impactando positivamente na sua conduta social.</p>

Fonte: Elaboração própria

Há a ideia de que a proposição de vivências em diferentes espaços potencializa a melhoria da compreensão sobre como atuar e se relacionar com esses espaços. Na escola de educação integral estudada, entende-se que as aprendizagens constituídas a partir dessas vivências estendem-se para o meio social do estudante. Conforme a gestora da escola, “há com certeza uma relação” estreita entre a modalidade de educação integral e o comportamento do estudante, pois, “o que o aluno aprende nos espaços e tempos escolares são para utilizar na vida cotidiana, essa é a proposta da educação integral”. Numa proposta vinculada à formação global, “aquilo que eu aprendo tem que ter funcionalidade na vida prática”. Nesse sentido, as

atividades propostas aos alunos “sempre foram pensadas no sentido de fazê-lo sentir pertencente aos espaços” (EG). No seu entendimento, a conduta, a participação e a responsabilidade estavam sempre presentes nas diferentes atividades propostas, em especial aquelas que ocorreram fora do contexto da escola. A escola buscou, ao longo do tempo, instituir dinâmicas e formas diferentes de vivenciar a escola, fomentando o convívio e o respeito mútuo. Uma das ações referidas que implica mudança de comportamentos foi a retirada do sinal sonoro que marcava ritmos de entradas e saídas, gerando uma nova forma de vivenciar a escola no dia a dia. Essa ação produziu a reeducação dos alunos e, por consequência, da comunidade educacional, “gerando mudança de atitude gradual e positiva entre todos”, especialmente nos alunos, que antes “atropelavam-se uns aos outros a cada sinal sonoro” (EG). Depois, todos passaram a realizar as trocas de períodos de aula com calma e tranquilidade. Para a gestora, todas as aprendizagens construídas no tempo alargado de aula [...] impactam nas ações diárias do aluno. Temos percebido a evolução de alguns alunos em especial, que “modificam sua conduta dentro e fora da escola ao serem integrados aos projetos e atividades escolares” (EG). Um dos projetos mencionados, denominado sábado solidário, é uma ação que envolve a comunidade e “traz benefícios para o espaço físico da escola e na relação do aluno com a instituição (EG), pois eles passam a “valorizar e ajudam a cuidar o patrimônio público”. Esclarecem as professoras que, nestes momentos, “vivemos o respeito e a disciplina, o comportamento e a mudança de atitudes, dinâmica que afeta as aprendizagens, as relações, atitudes e comportamento dos estudantes” (EG; ECA); há como que um aumentar do sentimento de “pertencimento dos alunos com relação à escola (EVG; QCA; QCB; QCC). Concordando com os aspectos positivos desta modalidade de educação, uma das docentes afirma que as famílias “participam e envolvem-se nas atividades juntamente com os filhos” (EP2), atributo importante para o fortalecimento do vínculo

necessário ao processo de valorização da escola, o que facilita a atuação da escola também ao nível das atitudes dos alunos.

Portanto, ao longo do ano letivo, há dinâmicas que proporcionam ocasiões de melhoria das relações e dos comportamentos. Refere-se que são “propostas atividades diferenciadas [...] compostas por disciplinas interligadas que possibilitam outras vivências para os estudantes, seja por meio de palestras, cursos e, especialmente nas saídas do contexto da escola” (EP2). Há professores que claramente explicitam que “a educação integral trabalha o comportamento, as emoções e competências ditadas na BNCC”, argumentando que não se pode” desenvolver somente a dimensão cognitiva, [...] o aluno possui sentimentos e emoções e é caracterizado pelo fator global na sua dinâmica formativa enquanto cidadão” (EP1). Entende-se, portanto, que as atividades “fazem com que o estudante saiba interagir e socializar em outros espaços, além da sua casa, além da sua comunidade e além da sua escola” (EP2), assumindo características voltadas ao “respeito, solidariedade e cuidado com o outro” (EP1). Estas dinâmicas pedagógicas da abordagem integral permitem convencer os atores da sua relevância para o desenvolvimento comportamental e atitudinal do estudante dentro e fora do espaço escolar, estendendo-se para sua vida cotidiana. Vejamos agora, como se compreende este assunto a partir das percepções das mães dos estudantes. O quadro 17 mostra excertos de discursos das mães sobre as consequências da jornada ampliada na escola para o processo de desenvolvimento global dos filhos.

Quadro 17. Percepção dos pais/mães sobre a relação da escola com o desenvolvimento do filho

Subcategoria: Pais/ mães	Inferência
Sobre a escola se preocupar com o desenvolvimento social, emocional e intelectual do filho, a mãe acredita que sim, porque ele tem o tempo para tudo, comer, brincar, praticar esportes (QMA).	As relações, comportamentos e atitudes perpassam o espaço da escola em todo o seu contexto.
Sobre a escola se preocupar com o desenvolvimento social, emocional e intelectual do filho, a mãe afirma concordar, pois os projetos ou oficinas, principalmente os de esporte, sempre dão ênfase à disciplina, ao lado emocional e físico (QMB).	Desenvolver no estudante a responsabilidade consigo e com o outro.
Sobre a escola se preocupar com o desenvolvimento social, emocional e intelectual do filho, a mãe menciona que a escola está sempre zelando pelo bem-estar de todas as crianças (QMD).	O desenvolvimento completo do sujeito é mencionado como fator importante para a formação do sujeito.
O fato das crianças e dos adolescentes ficarem mais tempo na escola ajuda para que eles aprendam não só das matérias de colégio (QMA; QMB; QMC; QMD).	

Fonte: Elaboração própria

O quadro 17 descreve o que dizem as mães sobre a importância da modalidade para o desenvolvimento dos filhos. Na medida em que entendem a escola enquanto espaço de formação completa que abrange as diferentes dimensões de formação humana, “social, emocional e intelectual” (QMA; QMB; QMD) direcionam para a compreensão de que as relações, comportamentos e atitudes perpassam o espaço da escola em todo o seu contexto. Portanto, estão em sintonia com a proposta de que a educação integral está intimamente ligada a essa construção do desenvolvimento no estudante e da responsabilidade consigo e com o outro. Ora, está claro que o objetivo da proposta de educação integral na escola abrange aspectos que beneficiam o sujeito no comportamento na escola e nas relações com a família e sociedade, despertando nos estudantes a responsabilidade por suas escolhas, dando-lhes ciência da sua atuação no espaço escolar e para além deste (PPP, 2017, p.37).

Nesse sentido, de acordo com as mães, o fato dos filhos ficarem mais tempo na escola contribui para que “aprendam outras coisas sobre a vida” (QMA; QMB; QMC; QMD); além de “ajudar a melhorar o aproveitamento escolar do filho, as atividades colaboram para que a criança seja mais tranquila” (QMC; QMD; QME). Assim, “a proposta de educação integral

se preocupa com toda a família e não somente com os filhos” (QMC; QMD), sendo “todas as atividades de grande importância para o desenvolvimento de maneira integral da criança” (QMB). Tal convicção está também associada à crença de que a escola de tempo integral é melhor do que a escola de turno único para a formação “dos alunos de hoje em adultos com melhores condições de trabalho e de uma vida boa” (QMA; QMC; QMD; QME), porque com “mais tempo na escola os alunos aprendem mais e melhor” (QMB; QMC; QMD; QME). Isso significa abordar o desenvolvimento total, completo da criança e do jovem, seja através das componentes curriculares formais ou pelas atividades extraclasse promovidas pela escola, dentro e fora do espaço escolar. Toda essa dinâmica educativa tem sentido quando a comunidade se envolve e acredita na proposta, quando há uma relação estreita entre a proposta educativa e o entorno escolar, assunto discutido nos estudos de Almeida, Ferraroto e Malavasi (2017) ao apresentar a visão das famílias na análise de quatro escolas públicas na região sudeste do Brasil. A categoria seguinte traz aspectos que reportam à relação da escola com a comunidade, sob a égide do envolvimento das famílias e das parcerias estabelecidas para a consolidação dos objetivos traçados pela escola.

1.3. DIMENSÃO: Relação escola e comunidade

A escola pública é por excelência o espaço da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade, como um todo (TEIXEIRA, 1969, p.36).

Para Anísio, a igualdade de oportunidades manifesta-se no direito à educação obrigatória, gratuita e universal (TEIXEIRA, 1967) de forma que todos, em comunidade, possam dela se beneficiar. É verdade que a ideia de educação obrigatória para todos está associada à noção de que é benéfica para toda a comunidade porque favorece o desenvolvimento e promove a cidadania mais consciente. Todavia, a relação da escola com a comunidade não se esgota na frequência da escola por todas as crianças. Também uma educação integral numa visão

restrita não implica que a sociedade e/ou a comunidade tenha uma presença direta na escola. Mas não há escola que consiga escapar à sociedade em que está inserida, até porque é esta que condiciona a existência daquela. A escola estudada enuncia o interesse por envolver as famílias de modo que sejam ativas na vida escolar dos filhos, e, igualmente responsáveis pela formação completa destes, enfatizando a importância da comunidade educacional no processo educativo das crianças e adolescentes (PPP, 2017, p. 37-38). Sendo as famílias consideradas importantes a relação da escola com a comunidade é pensada também a partir da conveniência de envolver parcerias necessárias ao funcionamento e potencialização da proposta educativa desenhada sob a ideia de educação integral.

A escola tem buscado, ao longo dos anos, promover ações para estabelecer e configurar a aproximação com as famílias e a comunidade. Desde a organização de eventos, reuniões, saraus literários, festas temáticas, além da promoção de atividades de cunho científico e pedagógico (EG), até à participação na elaboração do PPP (QMA; QMB; QMC; QMD; QME) e a organização das atividades realizadas fora do horário dos alunos (QMB; QMD). Muitas têm sido as ocasiões que traduzem o esforço de envolvimento de membros da comunidade. Tais ações inscrevem-se na estratégia definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) que aponta para o reforço de dinâmicas que promovam” a integração escola-família-comunidade através da ressignificação da função social da escola, dos diferentes espaços e segmentos da comunidade envolvida e da própria família” (PPP, 2017, p.35).

Na dinâmica da relação da escola com a comunidade escolar, há que pensarmos na diferença que há entre as atividades propostas pela escola no intuito de envolver as famílias nas atividades escolares e, na contramão, há a verificação do envolvimento da família nas propostas da escola. Por isso, abordamos a temática dividida em duas categorias. A primeira busca saber como se dá a relação da escola com a família e a abordagem ocorre em duas subcategorias distintas. A primeira trata do envolvimento da escola para com a família e

comunidade, abrangendo as formas com que a escola promove e potencializa essa aproximação. A segunda subcategoria trata da relação da família para com a escola, sua participação e as possíveis atividades que poderão suscitar e fortalecer esse vínculo. A segunda categoria trata das parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade, divididas em duas subcategorias, uma trata da esfera pública e a outra remete à iniciativa privada. A primeira subcategoria trata das parcerias estabelecidas entre a escola e o poder público municipal. Parceria consolidada ao longo da política educativa adotada pela escola na interlocução entre os distintos setores públicos. A subcategoria seguinte traz a preocupação da escola em oferecer outros tempos e espaços de aprendizagens aos estudantes através de atividades direcionadas aos espaços externos da escola, constituídos na parceria com instituições privadas e segmentos sociais. Parcerias que intentavam auxiliar no desenvolvimento pleno do sujeito e inseri-lo em outros espaços da sociedade. Ao tratarmos do estabelecimento das parcerias trazemos as ponderações dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores acerca da cooperação existente entre a escola e o poder público, bem como entre a escola e a iniciativa privada. Envolvimentos que perpassam as oportunidades, a infraestrutura, os recursos e ações desenvolvidas no âmbito da educação na perspectiva do desenvolvimento integral do estudante.

1.3.1 Categoria Família

A Família faz a ligação da escola com a comunidade. Esta é composta por pessoas que tendem a viver em família ou a ter relações familiares que asseguram vínculos de afetos e solidariedade. Aqui pretende-se ver como a escola se relaciona com as famílias e a comunidade.

Quadro 18. Envolvimento da escola com a família

Subcategoria: Escola e Família	Inferência
Temos buscado desenvolver o diálogo constante com as famílias, ganhando espaço e confiança, principalmente quando os filhos	Significação da escola para a comunidade;

<p>começaram a trazer resultados [...] seja de conhecimentos adquiridos, troféus, medalhas, histórias para contar e situações vivenciadas. (ECA).</p>	<p>Fortalecimento de vínculo;</p>
<p>Desenvolvemos várias ações com a comunidade escolar, reuniões, projetos, saraus literários e científicos, eventos desportivos e culturais. (EP1).</p>	<p>Diálogo constante e relação de confiança;</p>
<p>Buscamos significar a escola no bairro através da difusão e divulgação das atividades desenvolvidas. Esses aspectos foram se fundindo com os componentes cognitivos, numa fusão natural e essa fusão fortalece o desenvolvimento do sujeito (EG)</p>	<p>Ações e estratégias que dinamizam a escola na tentativa de acolher e intensificar a dinâmica da presença da família na escola.</p>

Fonte: Elaboração própria

O quadro 18 sintetiza declarações sobre como as pessoas entrevistadas veem a ação da escola para que a relação com as famílias e a comunidade em geral seja favorável à ação educativa. Nem sempre foi fácil a relação da escola com a comunidade, verificamos isso na fala de uma das pessoas entrevistadas, “especialmente quando atribuímos o tempo alargado para todos os alunos” (ECA). No entanto, a aposta na estratégia definida é sentida pela gestora como “uma entrega que rendeu ótimos frutos”, consolidada a partir de um “canal aberto de comunicação” que oportunizou significar a escola para aquela comunidade “contemplando a produção dos filhos para além do conhecimento científico” (EG), conseguiu-se uma melhor relação escola-comunidade. Os eventos, as conquistas no esporte, os prêmios e as atividades paralelas eram divulgadas nas redes sociais para que a comunidade acompanhasse o processo de participação e desenvolvimento dos alunos, dinâmica que “mexia com os sentimentos e emoções das famílias”, compostas por muitos membros que “havam sido alunos naquela instituição” (EG). Para além dos eventos desportivos, promoveu-se “reuniões, rodas de conversa entre alunos, professores e comunidade, eventos sociais e culturais” (EP1), buscando “aproximar toda a comunidade educacional para que entendessem a dinâmica de aprendizagens dos estudantes” (ECA). A ideia destas ações era “promover um trabalho de troca entre a escola e comunidade, afirmando que para além dos muros da escola existem outros saberes que ajudam a formar a identidade dos jovens e que não há como fragmentá-

los” (EG). No intuito de potencializar essa relação foram desenvolvidas dinâmicas diversas, “intensificando a participação dos pais e familiares desde o início do ano letivo” (EP2). A estratégia passou por uma “proposta curricular baseada num modelo de gestão democrática” (QVG; QPA; QPB; QPD), na “ampliação da escola para além dos muros escolares” (QG; QPB; QPD; QPE) e no “atendimento às carências psicossociais dos alunos” (QG; QCC; QPA; QPC; QPD). Propósitos constantes no documento norteador da escola descritos como “a busca de ações concretas que venham a suprir ou auxiliar a mudança de comportamento e que visem tornar o educando preparado para conviver em sociedade, fazendo-o entender-se como ser responsável e protagonista de suas ações” (PPP, 2017, p.13). Em face disto, é normal que tais dinâmicas sejam reconhecidas pelas mães quando dizem que, “a escola se preocupa com toda a família [...], promovendo atividades que envolvam a educação de todos, realizando atividades para toda a família” (QMA; QMC; QMD).

A escola virou-se para vários lados no sentido de procurar ligar mais a escola à comunidade, recorrendo, por exemplo, aos estudantes, através da realização de “rodas de conversa [...] envolvendo alunos maiores e menores [...], refletindo sobre as ações desenvolvidas na escola” e também aos professores que discutiram “propostas para aproximação das famílias ao contexto escolar” (EG). Apesar das dinâmicas desenvolvidas, embora os pais venham “percebendo a importância de estar presentes na escola” (EP2), ainda há aqueles que não participam nas atividades proporcionadas e que, portanto, “precisam ser chamados e convidados várias vezes, característica de qualquer outra unidade educacional” (EP1). No intuito de mobilizar e trazer um maior número de pais e mães para esse envolvimento escola-família desenvolveu-se “na comunidade um sentimento de pertencimento, consolidando um espaço de identidade único na escola e na comunidade” (EG), a fim de que as ações ultrapassassem o espaço geográfico da escola, abrangendo todos e cada um. É notório que a escola procura envolver as famílias e que há indícios de que isso tem surtido alguns

resultados, mas importa ver melhor como está a relação da família com a escola, assunto da segunda subcategoria (quadro 19).

Quadro 19. Envolvimento da família com a escola

Subcategoria: Família e Escola (relação da família para com a escola)	Inferência
<p>Embora a educação integral em jornada ampliada aproxime a família da escola, ainda há pouco envolvimento da família com as atividades propostas pela escola. Nossa realidade ainda precisa ser conscientizada quanto a isso (QP1).</p> <p>Se compararmos essa participação das famílias com anos anteriores, percebemos que avançamos positivamente (QP2).</p> <p>Quando o aluno passa o dia todo na escola a família aumenta sua confiança nos professores (QCA). Aos poucos a família foi percebendo que os estudantes cresceram no seu desenvolvimento, começaram a participar muito mais [...] (EG).</p> <p>Quando as crianças estão, por algum motivo, afastadas da sala de aula, os pais vêm até a escola solicitando ajuda e apoio dos professores. (EP2).</p> <p>A escola chama as famílias para as entregas de boletins e/ou quando tem problemas com alunos e para assuntos que envolvem decisões importantes QMA; QMB; QMC; QMD; QME).</p>	<p>A escola promove estratégias para aproximar as famílias;</p> <p>Ainda há pouco envolvimento da família, embora houve, ao longo dos anos, um crescimento nesse sentido;</p> <p>As famílias têm procurado a escola para buscar apoio;</p> <p>As famílias participam quando são chamadas para assuntos importantes;</p>

Fonte: Elaboração própria. Maio 2022

O quadro anterior sintetiza a percepção sobre a relação das famílias com a escola. Se sob a ótica da gestora, a escola está sempre “pensando nos estudantes na sua complexidade e ao mesmo tempo em todos que estão à sua volta, buscando estratégias para aproximar a família da escola” (QG), também se verifica que “aumentou a participação efetiva das famílias nos programas e projetos desenvolvidos pela escola” (EG). Contudo, essa relação da família com a escola ainda está longe do que se pretende. Se, como diz a gestora, “embora estejamos há dez anos com a proposta de educação integral em andamento” (EG), os professores ainda percebem “pouco envolvimento da família com as atividades dos filhos na escola” (QG; QVG; QCA; QCB; QCC). Uma docente explicita que “muitas vezes as famílias repassam suas responsabilidades à escola” (QPA), outra, embora acredite existir vontade de colaboração em muitos dos pais e mães das famílias, não faltam também aqueles e aquelas “que não se envolvem com a escola”. Olhando o passar dos anos, tudo indica que se está

perante uma evolução positiva, porque, como enfatiza uma das professoras questionadas, ao longo do tempo vem percebendo um “envolvimento maior através das atividades que são proporcionadas” (QPB). Há a percepção de que as coisas vão mudando lentamente e que agora há maior participação das famílias quando “comparado a outros anos” (QPD; QPD). No discurso de outro entrevistado está a ideia de que “as coisas estão mudando e as famílias estão percebendo a importância de estar presentes na escola” (EPD). Essa percepção talvez se relacione com o fato de o pai ou a mãe procurar a “escola para saber a respeito do desenvolvimento do seu filho”, sentindo-se com isso que, “os pais tem buscado estimular as atividades escolares dos filhos” (EP2). Porém, nada disso impede que ainda exista dificuldades na relação das famílias com a escola, mesmo que sejam instituições que compartilham a tarefa de preparar as crianças e jovens para inserção na sociedade (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010). Na visão de outra docente, a falta de envolvimento da família com as atividades oferecidas pela escola gera “pouco diálogo” e, por consequência, “muitas queixas da escola em relação às famílias” (QPC). Nesse aspecto, há quem pense que é necessário fazer algo mais, que é preciso “seguir buscando e criando estratégias para trazer a totalidade das famílias para o âmbito escolar” (QPE). Entre as dificuldades que podem afetar as relações entre pais ou mães e a escola, pode-se referir a forma como esta estabelece a comunicação, que, em geral, é unidirecional e motivada por situações de baixo rendimento escolar e de mau comportamento dos/as estudantes (BHERING, 2003).

Sob a ótica das mães, a família costuma ir à escola quando chamada para “entrega de avaliações” (QMA; QMB; QMC; QME) ou para “assuntos que envolvem decisões importantes” (QMA; QMB; QMD). Tudo indica que os pais ou mães vão à escola, sobretudo, quando esta solicita a sua presença. Não há, portanto, uma situação de igualdade na relação. Quando se diz que as famílias são chamadas em casos importantes, frequentemente isso

implica discussões sobre problemas graves como sobre aqueles que envolvem violência (QMA; QMB; QMC; QMD; QME) e drogas (QMA; QMB; QMC; QMD). Todavia, verifica-se também participação na “elaboração e discussão do Projeto Político Pedagógica da instituição” (QMA; QMB; QMC; QMD; QME) mas não é claro quanto é relevante a sua contribuição para um documento que deve ser estratégico para a atuação dos órgãos e dos diferentes atores escolares.

Da análise dos discursos emerge que a relação da família com a escola, embora tenha registrado evolução, ainda tem muito espaço para ser mais efetiva, ou seja, ainda há muito o que se fazer para que a generalidade dos pais e das mães estejam realmente conectados com a escola, de forma a se envolverem com o caminho que deve ser trilhado para que a educação dos filhos seja mais consistente. Mesmo assim, percebemos que a escola de educação integral em jornada ampliada potencializa essa dinâmica de aproximação dos pais e mães à escola, embora não seja claro a qualidade dessa relação, nem a razão nem porque persistem problemas e barreiras que se interpõem entre a escola e a família. A escola segue na proposta de educação para todos, em especial na busca da educação integral, e quer fazê-lo com a comunidade. Como é óbvio, isso necessita ser articulado com as famílias e outras entidades. Nesse sentido, as parcerias traduzem-se como fator importante, aspecto a ser analisado na categoria seguinte.

1.3.2 Categoria Parcerias

A escola iniciou sua trajetória na educação integral em jornada ampliada como projeto piloto municipal na adesão ao Programa Mais Educação. É nesse contexto que as parcerias e ações intersetoriais começam a se consolidar, a fim de “atender as demandas da Educação Integral em Jornada Ampliada (PPP, 2017, p.38). Nesta abordagem, e para uma melhor compreensão da situação relativa às parcerias, dividiu-se a categoria em duas subcategorias. A primeira

trata das parcerias estabelecidas entre a escola e os setores administrativos da esfera pública municipal, seguindo-se a das parcerias estabelecidas entre a escola e as instituições privadas ou outros segmentos sociais. O quadro 20 sintetiza as percepções sobre as parcerias estabelecidas entre a escola e o setor público municipal envolvidas na ação educativa da escola.

Quadro 20. Parcerias estabelecidas entre escola e poder público municipal

Subcategoria: Públicas	Inferência
Secretaria Municipal de Educação (QG; QVG); Projeto Castelinho (QPE); Conselho Tutelar do município (EG; EVG; EP1); Secretaria de Cidadania do município (QCA; QPE)	Promoção de atividades diversificadas no contraturno escolar;
Secretaria Municipal de Saúde, Unidade Básica de Saúde (QG; QV; QPB; QCA);	Permanência do estudante na escola;
Centro de Referência em Assistência Social (QG; QCA; QCB; QCC; QPA; EP1; QPC; QP2); Centro de Referência Especializado de Assistência Social (QPC);	Diálogo intersetorial na área da saúde, esporte e cidadania;
Departamento Municipal de Esporte, complexo esportivo do município (QPB); Escolas da Rede Municipal e Estadual (QVG; QPB);	Apoio da Assistência Social nas demandas necessárias internas e externas ao contexto escolar.

Fonte: Elaboração própria. Maio 2022

Como vemos no quadro mencionado anteriormente existem várias parcerias estabelecidas entre a escola e a administração pública do município durante a efetivação do Programa Mais Educação. Conforme a gestora, durante os seis primeiros meses do Programa Mais Educação, houve reuniões sistemáticas com os diferentes setores públicos da administração, bem como com instituições privadas, no intuito de “aproximar atores sociais na concepção do território educativo” (QG). Essas iniciativas tornaram possível tanto com o Projeto Castelinho que é constituído de atividades ofertadas pela mantenedora no contraturno escolar dos alunos, como com ações variadas resultantes de entendimentos com as diferentes secretarias municipais e setores da cidade. O Conselho Tutelar, ao lado das Secretarias de Saúde, Cidadania e Assistência Social tem apoiado a escola nas propostas e demandas necessárias à permanência do estudante nos bancos escolares, bem como no atendimento necessário às necessidades mais evidentes da criança/jovem no que diz respeito ao seu desenvolvimento pleno e seguro. Parece claro que as parcerias do poder público se

consolidaram ao longo da política educativa adotada pela escola. De acordo com as palavras da gestora, houve interlocução entre os distintos setores públicos. “Diferentes órgãos públicos e secretarias dialogavam na consolidação de políticas intersetoriais [...], ações que contribuíram para que conseguíssemos desenvolver objetivos da educação integral dentro da escola” (EG). A gestora enfatiza que, antes mesmo de pensar em uma “Matriz Curricular de Educação Integral em Jornada Ampliada para todos os alunos da escola, eram buscados outros espaços educativos e sociais, para além dos muros escolares” (EG). Os espaços exteriores à escola foram importantes, como diz a professora que dirigia a escola, para “além das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação” (QG) utilizamos “ginásios e quadras de esporte da cidade, além do Centro de Artes e Esportes Unificados - CEU” (ECA). Ação que estimulou o “cuidado com o bem público tanto para os estudantes quanto para os professores e comunidade” (ECA). Refira-se, ainda, que também foi importante a parceria com o Centro de Referência em Assistência Social – CRAS, consolidando o atendimento às demandas do estudante e da sua família e proporcionando às crianças e jovens o pretendido “desenvolvimento individual e social” (EG), assim como com a Unidade Básica de Saúde - UBS, que tornou possível os programas de saúde destinados aos alunos, bem como a participação da comunidade local, aliando-se à escola no desenvolvimento de projetos sobre saúde, orientação e prevenção (QG; QVG; QCA; QCB; QCC; QPB).

As parcerias “constituídas ao longo dos anos” (ECA) têm-se mantido. Isso vem consolidando dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento completo e integral dos estudantes e tem fortalecido o diálogo entre os distintos setores, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e docentes da escola, contribuindo para a troca de informações e culminando no atendimento global do estudante. O diálogo estabelecido de forma permanente entre cada setor envolvido com a escola (QG; QVG; QCB; QCC; QPB; QPC; QPE), bem como o domínio e conhecimento dos espaços físicos onde a parceria se estabelece (QVG; QCA; QCC; QPB;

QPC) tem trazido bons resultados. A parceria tem-se tornado “essencial para a escola pois precisamos de apoio em vários aspectos para a manutenção da escola de educação integral em jornada ampliada” (ECA; EP1). Parceria estabelecida desde a formação continuada, nos recursos humanos e materiais, na infraestrutura e na credibilidade e valorização dessa ação educativa (ECA), perpassando pela locomoção dos estudantes (EP1). A cada nova proposta pensada na escola buscou-se apoio na comunidade ou na própria mantenedora, “assumindo a continuidade da proposta de educação integral”, situação que levou, “aos poucos, a ficar mais nos espaços da escola considerando sempre o seu entorno” (EG) e a culminar num “processo mais avançado” de atuação e parceria com a comunidade local, de forma consistente. Destacamos, nessa lógica, o projeto Castelinho que propõe atividades no contraturno com parcerias que promovem o desenvolvimento dos estudantes, em domínios como: robótica, língua inglesa e banda escolar (EP2). O Projeto Político Pedagógico da escola contempla toda esta diversidade de atividades/dinâmicas e salienta a importância de todas as instituições parceiras para o trabalho da escola (QP1). Salientamos que a escola possui, atualmente, parceria na esfera pública governamental com o CRAS, UBS e outras secretarias municipais (QP2). Às secretarias e departamentos governamentais cabe desenvolver projetos e constituir, junto à comunidade, políticas públicas que apoiem e potencializem a continuidade da proposta da educação integral na escola investigada. No entanto, também há que referir as parcerias que envolvem instituições privadas, que também são mencionadas nas informações recolhidas, como se pode ver no quadro 21.

Quadro 21. Parcerias entre a escola e instituições privadas

Subcategoria: Privadas	Inferência
As melhorias eram pensadas para todos os alunos, para isso as parcerias eram fundamentais (ECA) A escola precisava estar ao lado da comunidade e vice-versa, numa relação de troca e de objetivo conjunto (QPB) Além das parcerias intersetoriais, temos as parcerias com instituições privadas, desde universidades, perpassado serviços, igrejas e empresas (QCA; QPD) Universidades federal e privada: UFFS. Instituto Federal, URI, UNOPAR, FAEL (QCA);	Mudança de paradigma acerca dos objetivos da escola enquanto espaço social Novas oportunidades e vivências para além dos muros da escola A necessidade das parcerias para a consolidação dos objetivos propostos.

Associação de moradores do bairro (QVG); ONG's (QVG; QCB; QCC; QPA; QPD; QPE); Igrejas (QCB)	A influência das parcerias externas para a valorização da função da escola
AABB Associação Atlética do Banco do Brasil (QG); Pista de Atletismo do Clube de futebol do município (QG); Pista atlética da URI (QG); Complexo Esportivo Estação da Bola (QG);	A comunidade local enquanto promotora e parceira das atividades realizadas na educação formal, compondo uma rede de colaboração em prol do estudante

Fonte: Elaboração própria

A escola apresenta uma caminhada de enfrentamento de desafios, com inícios e retomadas ao longo da sua trajetória histórica e pedagógica. A preocupação da escola para singrar no caminho da educação integral pautou-se por oferecer tempos e espaços que ajudassem as crianças no seu desenvolvimento, e para isso, como diz a gestora “procurávamos a melhoria da infraestrutura, bem como a melhoria das ações desenvolvidas” (EG). Como diz uma coordenadora as “melhorias eram pensadas para todos os alunos, para isso as parcerias eram fundamentais (ECA), e tanto podiam se estabelecer com instituições do âmbito público como com as instituições privadas. Essas parcerias eram celebradas para que os estudantes vivenciassem atividades diversificadas dentro e fora do espaço escolar, proporcionando-lhes uma “visão da escola [...] que possibilitasse enxergar outros espaços da comunidade” (QPB). Nesse sentido, a mantenedora e a escola buscaram ampliar as parcerias, trazendo para a discussão a educação integral enquanto “uma causa de todo o município” (QG). Claro, no “início a comunidade achava estranho a escola ocupar espaços diferentes no bairro” e fazer atividades esportivas, caminhar com os estudantes pelas ruas, conhecer o rio que atravessa o bairro, constatar problemas sociais” (EG). A escola era compreendida enquanto lugar único de aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais, situação que foi sendo alterada ao longo do tempo, com a persistência dos profissionais e, principalmente, com os resultados obtidos pelos alunos nos programas e projetos desenvolvidos (EVG; ECA). As parcerias, neste sentido, solidificaram-se, abrindo espaço para entidades privadas existentes no bairro e fora dele. As parcerias com instituições privadas envolveram variadas entidades, como universidades, locais de comércio ou de indústria e serviços. Uma importante parceria

envolveu as universidades privadas URI e FAEL, além das federais UFFS e Instituto Federal (ECA). Estas instituições foram especialmente importantes para a “formação dos profissionais” (QG), pois, como afirmou a gestora, tínhamos “formação específica, com formação continuada de professores, capacitando-os para o entendimento teórico, prático e reflexivo sobre as demandas que emergiram na implementação da proposta de educação integral em jornada ampliada” (EG). Para além da formação continuada dos professores, o espaço da universidade também era utilizado pelos alunos da escola, numa parceria que aproximava educação pública municipal e instituição superior privada. Nesse contexto, os esportes faziam parte das atividades no turno oposto, realizados em diferentes espaços, dentre eles, a Vila Olímpica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (QG). O projeto Associação Atlética Banco do Brasil - AABB comunidade também desempenhou um trabalho importante ao lado da escola, no intuito de potencializar a frequência dos alunos às aulas, requisito necessário para a manutenção e participação no respectivo programa. A Associação de Moradores “esteve presente auxiliando e estimulando a utilização dos espaços existentes no bairro” (EG; QVG; QCC; QPD). As igrejas (QVG; QPB; QCA; QCB; QPD) constituíram um elo entre as atividades realizadas na escola e a valorização do estudo enquanto sociedade em desenvolvimento. As empresas, comércio e indústrias (QVG; QCA; QCB; QCC; QPD) foram parceiras no auxílio à locomoção dos alunos para os espaços distantes da instituição, bem como na doação de materiais necessários para melhorias na escola, além de incentivar os projetos desenvolvidos no âmbito educacional, em “especial associado aos esportes” (ECA). Portanto, uma rede de colaboração objetivando o desenvolvimento completo do aluno, perpassando as aprendizagens formais escolares que tem sua complementaridade na educação não formal e, de acordo com Zucchetti e Moura (2010), ultrapassa os muros da escola, estimulando a observação, o senso crítico, o respeito mútuo, a participação social nas decisões e

solicitações atinentes ao seu contexto comunitário.

2. Potencialidades e limitações da modalidade no âmbito escolar

A modalidade educacional empreendida na escola apresenta, na perspectiva da equipe gestora, equipe pedagógica e docentes, características que imprimem potencialidades da ação educativa que foi alvo de análise. No entanto, podem também ser apontadas limitações para a consolidação e sucesso da educação na modalidade integral e em jornada ampliada, como foi equacionada.

2.1 Potencialidades

A educação integral em jornada ampliada é pensada na escola enquanto possibilidade de novas vivências e saberes pelos estudantes. Nesse intuito, novas estratégias pedagógicas têm vindo a ser discutidas e organizadas pelo corpo docente, a fim de fazer valer uma dinâmica escolar condizente com o desiderato da educação integral e a promoção das aprendizagens. Na visão da equipe gestora da escola as potencialidades emergentes da proposta de educação integral em jornada ampliada perpassam nos documentos formais e administrativos. Mas é preciso levar em consideração que a proposta de educação em tempo integral vem sendo construída há dez anos, e que somente no ano de 2020 tem um currículo formalizado e o seu Regimento aprovado. Como diz uma gestora: “Espero que outras escolas municipais sigam o exemplo e que seja mais breve (por parte da administração municipal) a consolidação e aprovação da proposta” (EVG). Percebemos na afirmativa a angústia da gestora, por um lado, pelo longo período de reconhecimento e de formalização da educação a tempo integral, por outro, da necessidade de ampliação desta iniciativa para outras escolas, no intuito de proporcionar ao maior número de estudantes o acesso a uma educação mais ampla e consistente. Certamente esta iniciativa tem tido a sua efetivação porque tem existido capacidade de saber insistir nela e de a fazer progredir por entre muitas dificuldades. Não será por acaso que a responsabilização de todos no processo educativo e o desenvolvimento

do sentimento de pertencimento são citados como fatores importantes e que potencializam a proposta, que por sua vez, está amparada na ampliação de oportunidades e vivências nas mais diversas áreas do conhecimento (QG). Aspectos voltados à socialização e ao desenvolvimento da empatia e do senso crítico, além do protagonismo dos estudantes são elementos citados como propulsores positivos descritos ao longo do PPP da escola. A gestora cita as oportunidades propostas aos estudantes na produção de saberes e apropriação do conhecimento científico, potencializando habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ação promovida. Refere ainda sobre as potencialidades que remetem aos profissionais permitindo o envolvimento e busca de formação continuada e em serviço pela equipe diretiva, corpo docente e profissionais atuantes na escola, endossada na afirmativa de que “hoje podemos perceber a evolução das pessoas envolvidas no processo, potencializando a proposta do nosso ensino” (QCB), o qual já conta “com maiores possibilidades e recursos” (QCC) e com “um grupo comprometido com a proposta” (QPA). A “organização curricular e as práticas pedagógicas diferenciadas” (QPB) embasadas na “ampliação de oportunidades e valorização dos saberes” (QPE) são também mencionadas enquanto potenciais favorecedores da modalidade de educação integral.

O reconhecimento da existência de acréscimo de potencial na modalidade de educação integral em jornada ampliada é notório e incide sobre vários aspectos, dentre eles, a alimentação adequada, a “formação social, moral, ética, cognitiva, biológica, emocional” (QPC), o envolvimento e a “relação da escola com a comunidade” (QPE). Apesar disto, não tem sido fácil o percurso realizado. Como diz uma professora, faz-se o “caminho, cientes de onde queremos chegar”, evidenciando que “a educação é algo que pede evolução, mudança diariamente” (QPD). Afirmo que muito se construiu até agora e que “houve grande evolução comparando com o início” (QPD). A docente afirma que há muitos pontos a serem revistos, o que significa que há consciência tanto do caminho realizado quanto o muito que há para

fazer, afirmativa reiterada nos estudos de Castanho e Mancini (2016), ao analisarem artigos científicos publicados entre 2007 e 2012 que referem à educação integral. O material descreve aspectos que envolvem a educação integral, tanto no que parece ser positivo diante das diversas experiências suscitadas nas diferentes regiões do país, quanto na verificação das dificuldades e contradições existentes para a consolidação dessa modalidade de educação desafiadora e complexa que demanda critérios e objetivos claros, especialmente aos impactos dos programas na educação de crianças e jovens nos vários segmentos da Educação Básica (CASTANHO, MANCINI, 2016, p.228).

2.2 Limitações

As limitações incidem não tanto na modalidade em si, mas na sua aplicação e no desenrolar do processo na escola. Conforme os gestores, houve dificuldades, no início, na aceitação da comunidade quando da adesão à educação em jornada ampliada. Situação que foi trabalhada ao longo dos anos, procurando o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade (EG). Atualmente, as limitações estão amparadas, principalmente, com relação ao setor de recursos humanos, pois tratando-se de uma escola de educação básica e pública, há a mobilidade de profissionais no seu interior ao longo dos anos letivos, que coloca problemas de adaptação. Nesse sentido, é necessário fazer com que os profissionais entendam a proposta, despertando o sentido de pertencimento (QG, QVG) à escola e de pertinência da modalidade educativa que ela segue, “compreendendo a importância da mesma, quebrando paradigmas e hábitos milenares” (QCA), “ultrapassando as propostas pedagógicas limitadas” (QPA) e ressignificando a “compreensão da “importância da escola e da educação” (QCC). Ainda conforme as profissionais, não há uma proposta administrativa municipal voltada às demandas da educação integral, o que dificulta a relação estabelecida entre a escola e a mantenedora que “desconsidera a caminhada da escola como Projeto Piloto de Educação Integral” no município, havendo, portanto, “uma ruptura no processo” (QG). Entre

os aspetos que tem limitado o processo de consolidação está também a ausência de formação continuada, enfatizando a “falta do aproveitamento das experiências exitosas vivenciadas na escola em uma década de atuação”, bem como a “falta de uma política intersetorial conectada à proposta da escola” (QG; QVG). Para além das questões que perpassam os recursos humanos e de formação docente, a insuficiência de apoio sistemático por parte da administração pública na manutenção física e estrutural da escola foi pontuada como limitação na consolidação da prática educacional empreendida. Além do pouco comprometimento e relação sistemática ainda existente entre a família e a escola que ainda apresenta pouca “participação, comprometimento e acompanhamento” (QPB) escolar dos filhos por parte de algumas famílias. A modalidade de educação integral encontra também a resistência de alguns estudantes, especialmente dos anos finais, quando tendem a não permanecer na escola pois querem trabalhar para auxiliar no orçamento mensal da família. Vendo bem, ainda há resistências que não foram superadas e prejudicam o processo de uma educação mais consistente e uma ação mais efetiva. É preciso salientar que as questões que referem às limitações no âmbito da escola e do trabalho educacional não são pontuais e exclusivas da escola investigada, sendo assunto amplamente discutido, sob distintos tópicos, por David *et al* (2015).

Apesar das limitações mencionadas, trazemos a asserção da coordenadora pedagógica:

Durante todos os anos muitos foram os desafios, ainda hoje não sabemos se estamos no caminho certo de uma educação integral, mas percebemos a evolução dos estudantes e de como cada um ultrapassa barreiras melhorando socialmente. Hoje podemos dizer que temos um Currículo Integral, onde o estudante está sendo visto. Para mim a maior conquista foi esta (QCA).

Esta afirmação resume o alcance e o sentimento da proposta e da dinâmica educativa que a escola tem desenvolvido que, claramente, perpassa pela preocupação com a cidadania e o desenvolvimento humano contemplando as capacidades física, intelectual, emocional, cognitiva e, conseqüentemente, social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, em especial, a partir do movimento desencadeado na década de 1920 que culminou com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, foram implantados e implementados diferentes programas educacionais no intuito de fomentar as aprendizagens na dinâmica do desenvolvimento integral do sujeito. Nesse viés, a educação integral e a escola de educação em tempo integral destacam-se como potencializadoras da educação completa do estudante em cooperação e interlocução com o meio social. Dentre as propostas efetivadas, para além dos programas governamentais que estiveram presentes em diferentes contextos e formatação, e já neste século, o Programa Mais Educação, constituído enquanto política pública indutora da educação integral no país, ganhou espaço nas escolas públicas de educação básica. Programa que levou a escola investigada a avançar para uma proposta de educação integral em jornada ampliada.

Da análise dos discursos resulta, claro, que tem havido um compromisso com o favorecer de uma dinâmica educativa que ultrapassa as atividades tradicionais de uma escola comum. Todavia, as dificuldades, como seria de esperar, existiram ao logo do percurso e ainda seguem persistindo. Mesmo assim, tudo indica que o processo vem se consolidando ao longo dos anos. No que refere aos conceitos de educação integral, conforme verificado nos discursos, ainda não há um consenso único, porém, os diversos intervenientes referem a educação com vistas ao desenvolvimento do sujeito nos âmbitos social, cognitivo e humano. Acreditam que a demanda da educação integral perpassa a escola enquanto instituição capaz de romper o paradigma do currículo formal, ampliando-o e ressignificando-o com vistas a potencializar o desenvolvimento global do indivíduo. Nesse sentido, as dinâmicas pedagógicas ultrapassam os muros da escola no intuito de promover vivências e experiências em outros setores e locais da comunidade. Para isso, o tempo atribuído aos afazeres escolares e educacionais precisa ser revisto e ampliado. Para os docentes a ampliação do tempo

direciona para a prática pedagógica diversificada contemplando as diferentes áreas do conhecimento, enquanto para algumas famílias ainda há a compreensão da ampliação da carga horária escolar como fator de segurança e espaço adequado para deixar o filho enquanto os pais trabalham. Ao tratarmos sobre o tempo e espaço da educação integral percebemos que o alargamento do tempo possibilita a imersão de atividades e oportunidades educativas que somam aos processos curriculares formais. A ideia é proporcionar atividades que se ajustem a interesses e condições locais. Daí a escola propor que os projetos e programas oferecidos aos estudantes sejam decididos em assembleia, trazendo as famílias para essa tomada de decisão.

Há a preocupação com o envolvimento dos diversos membros da comunidade escolar, porém, como é evidente, os professores constituem um corpo que precisa ser levado em especial consideração. Os projetos precisam ser pensados, organizados e conduzidos com o envolvimento de todo o corpo docente, na primazia da utilização do tempo com qualidade e com vistas a continuidade, engajamento e sucesso de cada proposta, bem como na valorização de todos os saberes enquanto potencial de aprendizagem. A escola investe e proporciona distintas atividades aos estudantes, de modo que possam desenvolver o seu potencial dentro de cada área do conhecimento e de ação. A escola possibilita e promove ações que perpassam os diferentes campos de experiência voltados às linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas previstas na grade curricular formal brasileira para o ensino fundamental. Ela aposta em aprendizagens que, de modo articulado, possibilitem vivências significativas para os alunos, mas que também possam ser verificadas nos resultados aferidos no Índice da Educação Básica. De fato, os resultados do IDEB obtidos pela escola ao longo dos anos, em especial nos anos iniciais, melhoraram e isso aconteceu ao longo do período em que a escola empreendeu o Programa Mais Educação. Não admira, por isso, que, na compreensão dos docentes, o referido Programa tivesse

conseguido ganhos para a escola e para a comunidade.

O entendimento das famílias vai no mesmo sentido, ao admitir que o programa possibilitou a aproximação com a escola, bem como contribuiu para a melhoria das aprendizagens no âmbito escolar e não escolar. Emerge com força a ideia de que houve notória evolução das relações e dos comportamentos dos estudantes no período em causa. De acordo com todos os entrevistados, as atividades proporcionadas pela escola tiveram impacto nessas relações, melhorando a convivência entre as pessoas na escola e na comunidade. As atividades decorrem de uma dinâmica educativa onde se prima pelo respeito, integração e inter-relação e são pensadas para perpassarem pela vida cotidiana do estudante, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma cidadania profundamente humana e preocupada com a comunidade que envolve a escola. A percepção generalizada é de que a relação entre a escola e a comunidade remete ao comprometimento que há entre o que a escola promove na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos e, em contrapartida, a participação da comunidade educacional nas propostas disponibilizadas pela instituição. Verificamos que a comunidade confere, nos dias atuais, uma significação importante no pensar da escola e na ação da mesma. Nos documentos e nas declarações é visível a preocupação que a instituição coloca nos alunos e nas famílias, que vai para além dos quesitos que formalizam a educação formal. Se, no entendimento da escola, muito já se evoluiu na relação entre a família e a escola, também há consciência de que é preciso persistir e dar continuidade às ações bem-sucedidas a cada ano letivo, no intuito de fortalecer relações e estabelecer parcerias de forma sólida, que amplie a participação, a cidadania, o aprofundamento da democracia, cumprindo-se, assim, a função social da escola.

Este esforço de ampliação da qualidade educativa através de um projeto de educação integral em tempo ampliado só tem sido possível porque se tem procurado aprofundar as parcerias, que começam logo com a administração pública municipal, mantenedora da escola, e que

tem um papel fundamental na consolidação e continuidade da modalidade educativa, nomeadamente nos domínios da informática e das atividades artísticas, desportivas e pedagógicas no contraturno escolar. Para além disso, há o que se designa de parceria intersetorial e que envolve outras secretarias municipais nas demandas necessárias à efetivação de uma educação integral do estudante que frequenta a escola em estudo. Assim, várias secretarias municipais, a Secretaria da Saúde através da Unidade Básica de Saúde, a Secretaria de Assistência Social através do Centro de Referência em Assistência Social, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social e o Conselho Tutelar, bem como a Secretaria de Cultura e Esportes através da disponibilização do espaço do Centro de Artes e Esportes Unificados e ginásios municipais, têm permitido que a ambição da Educação integral do estudante tenha um percurso que vem se revelando muito positivo. A busca de constante diálogo na consecução da educação completa das crianças e jovens matriculados na escola também se faz através das parcerias estabelecidas entre a escola e instituições privadas. Deste modo, as parcerias públicas e privadas têm vindo a possibilitar que a escola ofereça à comunidade educacional, além de mais tempo e espaços para atividades diversificadas, a garantia de que a permanência do aluno na escola ou sob a responsabilidade desta não se traduz em mero assistencialismo, mas em ocupação consequente e favorecedora de desenvolvimento e de aprendizagens.

Da análise dos dados recolhidos neste estudo, verifica-se que a educação integral é pensada no coletivo educador da escola e levada para a comunidade no intuito de promover a participação de todos no desenvolvimento do estudante. A escola é pensada como espaço social privilegiado para a formação cidadã (MAURÍCIO, 2001) e procura que esta aconteça em conjunto com outros parceiros, sejam eles do setor público ou privado. A educação integral proposta na Escola Municipal Cristo Rei apoia-se no entrelaçamento das ideias presentes no estabelecimento do tempo integral com as de educação integral, como já

referenciados por Cavaliere (2009, p.13). Assim, o aluno em tempo integral é convocado a melhorar as suas capacidades através das atividades realizadas no contraturno escolar e/ou vivenciadas em outros espaços para além da escola em parceria com outros setores. A ideia essencial é que a escola de tempo integral seja caracterizada por oferecer maior tempo de permanência do estudante no ambiente escolar, sendo fortalecidas as atividades da escola, investindo em equipamentos e centrando as atividades no interior da instituição. Essa ação passou a ser predominante na escola, especialmente ao longo da construção da Matriz Curricular para a modalidade de educação integral em jornada ampliada, perdurando até os dias atuais. Contudo, como já evidenciado, isso não significa que não sejam estabelecidas parcerias com outras entidades ou organizações da sociedade, pelo contrário, há atividades que são realizadas com as parcerias formalizadas ao longo do ano, organizadas sob planejamento coletivo.

Embora o município disponibilize atividades extraclasse, de cunho artístico, cultural e desportivo, a educação integral não está, atualmente, na agenda da administração da cidade. Em contrapartida, a escola vem se consolidando na modalidade de educação integral em jornada ampliada há mais de uma década, formalizando essa dinâmica através da construção da Matriz Curricular para a Educação Integral em Jornada Ampliada, como testemunha a elaboração do Regimento Escolar que dá conta das demandas e proposições dessa iniciativa. Este documento sinaliza, para além das políticas públicas necessárias para o estabelecimento da educação voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito, a inclusão de novos componentes curriculares na educação, bem como a possibilidade de novas dinâmicas no âmbito da unidade escolar. Não há dúvida que a escola vem revelando, pelo menos, desde seu projeto inicial, esforço na melhoria de oportunidades de aprendizagem, pugnando pela qualidade do ensino e a qualidade das vivências educativas dos estudantes.

Os desafios que se colocaram foram muitos e foram sendo equacionados durante o processo

de concretização de uma escola de tempo integral orientada pela concepção de educação integral. Os desafios enfrentaram-se com discussões, hesitações, inovações, engajamento, aprendizagens que contribuíram para a consolidação da ideia tanto por parte do corpo docente, quanto da comunidade. Com o engajamento coletivo, ao longo do tempo, tanto a estrutura física como a organização pedagógica conheceram melhorias que foram importantes para os resultados de aprendizagem dos alunos, bem como para o assumir de uma postura mais consciente de cidadania. Os estudantes, os docentes e outros profissionais evoluíram em conhecimento, aprendizagem, organização e comportamento. Claro que nem tudo saiu como se desejava e há ainda muito para alcançar, nomeadamente recursos humanos qualificados, melhores condições logísticas e políticas públicas que permitam dar continuidade ao esforço de promover uma educação que assegure o desenvolvimento integral dos alunos relacionado com os interesses da comunidade.

Neste estudo foi possível perceber que a generosidade das ideias é importante, mas não suficiente para que uma escola avance com um projeto que realmente atenda a preocupações de equidade e qualidade educativa. Desde logo, verificamos que é preciso que os diferentes atores tenham maior clareza do que é a educação integral e de que modo o tempo pode ou não ser relevante para a concretização desse ideal pedagógico, pelo que importa insistir na conveniência de dar continuidade a interpelações críticas e reflexivas. Assim sendo, esta investigação poderá constituir-se como contributo para futuras reflexões associadas a iniciativas sobre mudanças na educação, tendo em vista persistir na urgência do avanço para um novo modelo educacional que considere o desenvolvimento integral de todas as pessoas relacionado à formação de uma sociedade mais reflexiva e democrática. Este trabalho não pode ser mais do que um pequeno contributo para uma reflexão que requer muito mais ousadia de investigação e ação, que tem muitos e diferentes aspectos a explorar. Portanto, esperamos que o tema continue a ser indagado e aprofundado, promovendo e dando

visibilidade a iniciativas desenvolvidas nesta ou em outras instituições, recorrendo a outras metodologias ou técnicas, atendendo a diferentes contextos, buscando uma compreensão de percursos e processos e, até, abrindo para estudos de cunho comparativo entre diferentes instituições que tenham em vista a educação integral.

Ao final desta jornada de investigação e construção textual, destacamos sua importância em termos pessoais e profissionais. As reflexões e o conhecimento adquirido na consecução do trabalho possibilitaram refletir sobre a educação para além da formatação tradicional, afirmando a importância da função docente enquanto propulsora de mudanças na escola quando edificada em um propósito assente em preocupações sociais e em conhecimentos provenientes das ciências da educação. Finalizamos essas considerações afirmando estarmos cientes de que este trabalho não tenciona ser a solução para as escolas que temos, mas poderá suscitar iniciativas e possibilidades de ação ou despertar inquietudes, preocupações com potencial transformador ou ainda a realização de estudos que alimentem entendimentos e posicionamentos bem fundamentados a respeito do tema da educação integral na escola pública.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. C., Ferrarotto, L., Malavasi, M. M. S. (20178). *Escola vista de fora: o que dizem as famílias?* Educação & Realidade, 42(Educ. Real., 2017 42(2), 649-671. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>
- Amado, J. e Vieira, C. C. (2013). *A validação da investigação qualitativa*. In J. Amado(Coord.). Manual de investigação qualitativa em Educação (pp. 357-369). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2016). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Gráfica de Coimbra, PT. 3ª edição.
- Arroyo, M. (2012). *O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver*. In Moll, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos (pp. 33-45). Porto Alegre: Penso.
- Azevedo, F. (2010). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* In: Azevedo, Fernando et al. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3 (3), 483 - 510.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Brasil (1934). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- Beheregaray, L. L. (2013). *Educação integral: expectativas e resultados na visão das famílias* (Lume Repositório Digital). Trabalho de conclusão de Especialização Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Educação Integral Integrada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/88102>
- Brasil (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm em
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm em
- Brasil (1989). Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o *Estatuto da Criança e Do Adolescente*. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm em

Brasil (1996). Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil (2001). Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Brasil (2007). 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 socioeducativas no contraturno escolar.

Brasil (2007). 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 nos 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

Brasil (2007). Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm

Brasil (2010). Decreto no 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.ht

Brasil (2011) *Programa Mais Educação: Passo-a-passo*. Brasília: SEB/MEC.

Brasil (2011). Resolução nº 20 de 6 de maio de 2011. Dispõe sobre a *destinação de recursos financeiros*, nos moldes e sob a égide da Resolução no 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Disponível em <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2011/Out/7/portaria-normativa-no-20-de-6-de-outubro-de-2011>

- Brasil (2013). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- Brasil (2014). Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação* PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. (2018). Lei nº 13.008. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- Boto, C. (1996). *A Escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp.
- Calderón, A. I. e Gusmão, L. K. (2013). *Educação em tempo integral: mapeamento da produção científica brasileira (1988-2011)*. In XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SPID/Cátedra UNESCO. Curitiba.
- Castanho, M. I. S., Mancini, S.G., (2016). Educação Integral no Brasil: potencialidade limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016 <https://doi.org/10.1590/50104-40362016000100010>
- Cavaliere, A. M. (2002). *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educ. Soc., Campinas, 23 (81), 247-270, dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>><http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>
- Cavaliere, A. M. e Coelho, L. M. (2003). *Para onde caminham os Cieps? Cadernos de Pesquisa*, (119) 147-174.
- Cavaliere, A. M. (2007). *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação & Sociedade, 28(100), 1015-1035
- Cavaliere, A. M (2009). *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, 22 (80) 51-63. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Artmed, 2000
- Coelho, L. M. da C. (2009). *Educação integral no Brasil: História(s) da educação integral*. Em aberto, Brasília (22) 80, p. 83-96, abril. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>
- Coelho, L. M. (2009). *Educação Integral no Brasil: História(s) da educação integral*. Em aberto, Brasília (22) 80, p. 83-96, abril.
- Dias, M. O. (2009). O vocabulário do desenho da investigação – *A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico&Soma.

- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- Erechim (2008). Lei nº 4.391, de 26 de novembro de 2008. Institui *Programa de Educação em Tempo Integral* – PROETI para os alunos da rede municipal urbana de ensino.
- Erechim (2009), Lei executiva 4.529 de 04 de agosto de 2009. Ratifica a assinatura do *Contrato de Doação, com encargos, firmado entre a União e o Município de Erechim*, objetivando a doação, ao Município, das benfeitorias realizadas no terreno localizado na Rua São Martinho, n.º 351, com área de 4.681,24m², na qual funciona o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC
- Ferreira, A. G. e Pinheiro, M. D. S. L. (2018). *A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação* in Ferreira, António, Bernado e Menezes (org). *Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos*. Curitiba.
- Franco. M.A. do RS. (2016). Prática e docência pedagógica: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97 (Rev. Bras. Estud. Pedagog., 2016 97(247)), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S2176/6681/288236353>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (13.ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pacholano J. B., Fidalgo, F. (2011). A lógica brasileira da avaliação impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade e Culturas*, vol: 34, 103-116.
- Gallego, R. C. (2008). Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890). Tese (Doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 387 pp. Capítulo 1. *O tempo como categoria estruturante das atividades sociais e os estudos acerca do tempo escolar*. 2008.
- IBGE (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/erechim.html>
- Junckes, C. R. G. (2013). *Educação Integral, Educação Em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral?* Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
- Leclerc, G. F. E. e Moll, J. (2012). *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. Educar em Revista [online]. 2012, n. 45, pp. 91-110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>.
- Lobato, I. M., & Carvalho, D. V. (2014). Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. *Revista Ibero-Americana De Estudos e*

- Educação*, 8(4), 681–874. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i4.6660>
- Lobo, J. D. (1988). *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. Faculdade de Educação, UFF [Dissertação de Mestrado]. Niterói.
- Lüdke, M.; André. Marli, E. D. A. (1986). *Evolução da pesquisa em Educação*. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU p. 01-24. Disponível: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf
- Maurício, L. (2001). *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. Tese (doutoramento em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Maurício, L. (2006). *O que se diz sobre a escola pública de horário integral*. Cadernos Cenpec Nova série, 1(2). Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173>
- Maurício, L. V. (2004). *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2004, n. 27, pp. 40-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300004>.
- MEC (2009). *Educação integral: Texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, Série Mais Educação). Disponível em http://portal.MEC.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- MEC/Sepespe (1994). *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-PRONAICA, concepção geral*. Brasília. (Série Documentos Básicos 2)
- Mignot, A. C. (1988). *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Faculdade de Educação da PUC-RJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1988
- Minayo, M. C. S. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moll, J. (2009). Série Mais Educação. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*, Brasília: MEC/Secad, p.18. Moura, E. P. G. de; Zucchetti, D. T. (2010). Educação além da escola: acolhida a outros saberes. *Cadernos de Pesquisa*, 40(Cad. Pesqui.,2010 40(140), 629-648.
- Moura, E. P. G.de; Zucchetti, D. T., & Menezes, M. M. de. (2014). *Práticas de educação não escolar entre a precarização e a profissionalização*. BeloHorizonte, v. 23, n. 3, p. 87–100, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200016>
- Nóvoa. A. (2009). *Professores: imagens do futuro e presente*. Lisboa: Educa, 2009
- Nunes, C. (2010). *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora

Massangana, 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

- Paro, V. (1988). *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 11-20.
- Nóvoa, A. (2019). *Educação 2021: para uma história do futuro*, Em: Catani, D. B.; Júnior, D. G. (org.); O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Coleção História, Pensamento e educação. Série Novas Investigações, vol. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/Minas Gerais. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4/QueEsxcolaFaz%20%281%29.pdf>
- Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araújo, C. M. (2010). *A relação família-escola: intersecções e desafios*. Estudos de Psicologia (Campinas), 27 (Estud. Psicol., (Campinas), 2010 27(1), 99-108.
- Pestana, S. F. P. (2014). *Afinal, o que é Educação Integral?* Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014
- Paro, V. H. (1988). *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 11-20.
- Paro, V. H. (2009a). *Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al. p. 13-20
- Ribetto, A.; Maurício, L. V. (2009). *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80,p. 137-160, abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673>. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2424>
- Simon, M. S. (2012, December 2). *Novos tempos – Novos paradigmas para a educação: Limites e desafios*. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012
- Talgatti, C., Ecco, I., Lorenzon, S. T. e Barbosa, R. B. A. (2015). *A formação continuada de professores na implementação da educação integral em jornada ampliada no sistema municipal de ensino de Erechim/RS 2010 a 2014*. Em: VIII Ciclo de Estudos Pedagógicos, Temas de pedagogia na contemporaneidade. Erechim, março a novembro de 2015. EDIFAPES, Erechim 262-269. https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/3003.pdf
- Teixeira, A. (1957). *Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais*. v.2, n.5, ago. p.5-22. Vieira, M. R. A., Oliveira, R. V., Júnior, J, S. (2021, April, 13). *A Educação como relação social fundamental e a emancipação humana*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.554-574.
- Wrublewski, J. (2012). *A educação Integral em jornada ampliada no município de Erechim/RS: uma experiência em construção*. In: Elsie José Corá; Adriana Salete Loss; Sergio Begnini. (Org.). Contribuições da UFFS para Educação Integral em jornada ampliada. 1ed.Chapecó: Pallotti - SM, v. 1, p. 05-440.

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso. Planejamento e métodos. 2º. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zanchett, C. S.; Loss, A.S. (2021). *Educação Integral em Jornada Ampliada: Um Olhar sobre o Currículo*. In: Elsio José Corá; Adriana Salete Loss; Sergio Begnini (orgs.). (Org.). Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada. 1ªed. Chapecó - SC: Palotti SM, v. 1, p. 3-440

Zucchetti, D. T.; Ferreira, A. G. (2019). *Da escola de tempo integral à educação integral as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano* in Severo, J. L. R. L.; Possebon, E. G. (Org) Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar. João Pessoa: UFPB. p. 177 a 199.

ANEXOS

Anexo 1. Termo de Autorização Institucional



PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Farroupilha, 603
Centro - Erechim - RS
smed@erechim.rs.gov.br

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Autoriza-se Dinora Tereza Zucchetti – Pesquisadora Responsável e professora da Universidade Feevale, a realizar um projeto de pesquisa intitulado “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar: perspectivas de formação – perspectivas de formação humana e desenvolvimento social”, na EMEF Cristo Rei no período de 2018 a 2020.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação, a representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação envolvida no projeto da pesquisa, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Le 8.069/90.



Dinora Tereza Zucchetti – Pesquisador Responsável



Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação

Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da tese, sob título provisório: A compreensão da Educação Integral entre as possibilidades e os limites: estudo de dois casos no Rio Grande do Sul.

A pesquisa será realizada pela acadêmica Simone Henn, aluna do curso de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor António Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra/Portugal e coorientação da Professora Doutora Dinorá Tereza Zucchetti - Universidade Feevale/Brasil. O estudo trata da educação integral e o desenvolvimento humano na esfera da educação básica pública. Tem por objetivo compreender o modo como a educação integral é pensada e de que forma a escola a promove através dos diferentes tipos de Intervenção.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em um encontro para participação através da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada abordando questões referentes ao tema da pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio. Todas as informações serão utilizadas de forma sigilosa e com finalidade exclusiva de produção de conhecimento científico.

Não haverá riscos ou qualquer valores financeiros relacionados à sua participação na pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para ampliar o conhecimento e desencadear reflexões acerca do processo educacional desenvolvido na escola pública, suas potencialidades e limitações.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador.

Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Simone Henn

Telefone institucional do pesquisador responsável: (51) 999448013

E-mail institucional do pesquisador responsável: monyhenn@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, ____ de _____ 20 ____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

Anexo 3. Questionário semiestruturado Diretor Escolar

QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR(A) ESCOLAR	
<p>Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar da investigação “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social” realizada em parceria entre a Universidade Feevale e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Dinora Tereza Zucchetti e Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira. A pesquisa tem por objetivo compreender a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social em quatro escolas do estado do Rio Grande do Sul. A investigação servirá de subsídio para a construção da tese de Doutorado desenvolvida pela doutoranda Simone Henn, vinculada ao Programa de Pós graduação da FPCEUD – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.</p> <p>Enquanto agradecemos a sua participação informamos que o preenchimento deste questionário leva em torno de 30 a 45 minutos e todas as informações aqui prestadas serão sigilosas e não identificam os respondentes. Garantimos o anonimato de todas as informações que você prestar.</p> <p>Sua colaboração é muito importante! Escola: _____</p>	

a. Sexo: () Masculino () Feminino

b. Formação

- () Ensino Médio () Médio Magistério () Médio Técnico
 () Graduação em _____
 () Especialização em _____
 () Mestrado em _____
 () Doutorado em _____
 () Pós Doutorado em _____

c. Tempo de Magistério

- () até 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos
 () de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () mais de 26 anos

d. Regime de Trabalho () 20 horas () 40 horas () 60 horas () _____

e. Local de Trabalho

- () Somente na Escola Pública () Na Escola Pública e na Escola Privada
 () Outro local que não escola. Qual? _____

f. Área de Atuação nessa escola

- () Diretora. Há quanto tempo exerce essa função na escola? _____
 () Vice Diretora. Há quanto tempo exerce essa função na escola? _____

f.1 Como se dá a escolha da equipe diretiva (indicação da escola, indicação da mantenedora, eleição, lista triplíce,...)

Diretor da escola _____
 Vice-diretor _____
 Coordenador pedagógico _____

g. A escola onde atua se caracteriza como:

- () escola de tempo integral () escola por turno

h) Quantos alunos atualmente a escola atende? _____ Todos em Jornada ampliada _____

i) Quantos profissionais compõem o Quadro de pessoal da escola atualmente:

Professores _____
 Funcionários _____
 Monitores _____
 Outros profissionais _____

Escolhe **a alternativa** (escolha única) que considera mais adequada para as questões 1 e 2.

1. Na sua percepção, o trabalho realizado **na sua escola** melhor se configura como sendo:

- educação integral formação integral escola em tempo integral
 educação em tempo integral educação integrada – escola+projeto social
 outro. Qual _____

2. As alternativas abaixo caracterizam distintas modalidades de educação. Escolhe aquela (somente uma) que mais se alinha à resposta que você forneceu para pergunta anterior.

- processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”.
- engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos.
- está relacionada diretamente a quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar, independentemente se ele usufrui ou não de uma formação realmente integral.
- está em consonância com o Plano Estadual de Educação, que prevê na Meta 6 a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até 2025.
- pressupõe pensar em ampliação do tempo pedagógico diário mínimo de quatro horas, além disto, o trabalho pedagógico mescla componentes curriculares e oficinas, dentro e fora da escola que possibilitem ao educando uma formação que oportunize o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e culturais, ou seja, na perspectiva de uma educação integrada.
- constrói uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social.

3. O que você diria do escopo funcional da sua escola:

- se insere de modo natural na dinâmica social do bairro onde se situa.
 induz a algo de novo no bairro. Exemplifique as inovações:

3.1 No seu ponto de vista, todos os alunos que desejam estudar **na sua escola** possuem condições de acesso, permanência e aprendizagem? Justifique

4. Assinala a (s) alternativa (s) que corresponde **à realidade de sua escola** a partir da seguinte afirmativa:

Em minha escola é oferecida ampliação de tempo de permanência de crianças e adolescentes através do seguinte Programa

- Currículo Ampliado Integral – caso seja essa a sua opção responda a questão 4.1
 Programa Mais Educação
 Programa Novo Mais Educação
 Escola Aberta
 PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
 Outro. Qual? _____
 não oferecemos ampliação em parceria com projetos de turno contrário.

4.1 A efetivação do “Programa Mais Educação” e o “Novo Programa Mais Educação” contribuíram de alguma forma na consolidação da Educação Integral com Jornada Ampliada na sua escola?

4.2 Compreendendo a sua escola como “Escola de Educação Integral em Jornada Ampliada” assinale, numerando, na ordem crescente de relevância pedagógico/social as afirmativas a seguir que justifiquem a opção por TURNO INTEGRAL: O Turno Integral foi implantado na minha escola para:

- ocupar as crianças e adolescentes no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho;
 - Garantir ao estudante a qualidade social, onde a escola cumpra seu papel educacional, político, social e cultural;
 - preparar os jovens para o convívio social e para o mundo do trabalho;
 - desenvolver hábitos de estudos;
 - aliviar as tensões com a ausência dos pais e de um espaço físico para a aventura;
 - suprir a ausência de vitaminas, proteínas, através de uma alimentação saudável e de um acompanhamento médico e odontológico;
 - proporcionar momentos de aprofundamento e criatividade dos conteúdos ministrados;
 - suprir a falta de opções dos pais no campo social, esportivo e tecnológico;
 - desenvolver no aluno desde o cultivo da terra à tecnologias digitais e informatizadas;
 - Outro(s)
-

5. O Programa Mais Educação, se propõe a ampliar experiências escolares no contraturno em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na concepção de Cidade Educadora.

Concordas com esta afirmativa?

Sim Não

Se concordas com a afirmativa, apresenta uma vantagem deste Programa. Se discordas, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

6. O Programa Novo Mais Educação tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Concordas com esta afirmativa?

Sim Não

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7. O Programa Escola Aberta visa à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, por meio da realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Para isso, as escolas que participam do programa ficam abertas durante os finais de semana. As ações realizadas nesse período são escolhidas a partir de uma consulta com a comunidade local e se baseiam em oficinas promovidas pelo Ministério da Educação.

Sim Não

Desconheço o Programa

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7.1 Na sua escola existe, como meta administrativa descrita na Proposta Político Pedagógica, o projeto “Sábado Solidário” que prevê espaço de atuação da comunidade educacional. Sobre essa proposta, quais as ações foram significativas para o contexto escolar, culminando em situações positivas para os estudantes?

7.2 Ainda com referência ao projeto “Sábado Solidário”, do ponto de vista pedagógico/administrativo:

Há a participação efetiva dos alunos? ()sim ()não ()poucos alunos participam ()sempre os mesmos alunos participam das atividades

Essa ação se traduz em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

() Sim. Em que sentido _____

() Não. Justifique _____

8. Considera o excerto a seguir:

Segundo Zucchetti, Moura e Menezes (2010) considera-se práticas socioeducativas, [...] as ações que são complementares à escola e que conjugam educação e proteção social que, quando voltadas às crianças e jovens, acontecem no período alternado à escola e, em conjunto, investem suas atividades no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Partindo do trecho acima acredita que sua escola faz uso da estratégia de encaminhamento de crianças e adolescentes para projetos com práticas socioeducativas na perspectiva de educação em tempo integral?

() Não é necessário pois a escola é de educação em tempo integral.

() Sim. Como? _____

() Não. Por quê? _____

9. Independente do encaminhamento realizado pela escola você tem conhecimento de crianças e adolescentes, alunos/as da escola, que frequentem serviços de convivência e fortalecimento de vínculos realizados por Organizações Governamentais e Não Governamentais?

() Sim.

() Não.

10. Em caso de conceber que exista algum tipo de ampliação da jornada escolar oferecida pela escola e/ou em parceria, identifique-as abaixo

() UBS em seus programas de Saúde.

() Programa de Educação Integral (Mais Educação, Novo Mais Educação).

() Projetos nos CRAS.

() Projetos em ONG's que atuam na área da criança e do adolescente. Qual? _____

() Projetos em serviços de fortalecimento de vínculos de prefeituras municipais.

() Outro. Qual? _____

() Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11. Em caso de conceber que exista a ampliação da jornada escolar identifique abaixo as atividades oferecidas que são de seu conhecimento:

() Oficinas de música, () Oficinas de dança; () Oficina de reforço-escolar, () Oficina de artes () Oficina de teatro, () Oficina de esporte, () Aulas de Natação; () Oficina de jogos recreativos, () Banda Escolar

- () Oficina de cidadania e de direitos humanos, () Reforço em português e matemática, () Oficina de leitura
 () Outro. Quais? _____
 () Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11.1 As atividades de ampliação da jornada escolar estão pautadas, na sua visão, em quais áreas:

- () Área Agrícola; () Área Ecológica; () Área Desportiva; () Área Artística; () Área Cultural; () Área Científica;
 () Área Profissional; () Área Psico-médico-odontológica; () Área Nutricional; () Área Turística; () Área
 relacionada a Valores; () Área de Recreação; () Área Científica (Laboratório de ciências e informática); () Área
 diversidade - sala de recurso multifuncional

11.2. Dessas áreas, quais você acredita ser de maior importância para os alunos da sua escola?

12. De que forma a equipe gestora organiza e define as atividades da jornada ampliada na escola? Com a participação de quais atores:

- () Equipe diretiva da Escola
 () RAE – Rede de apoio escolar
 () Professor comunitário (articulador) do NPME – Novo Programa Mais Educação
 () Monitores
 () Corpo docente
 () Grêmio Estudantil
 () Familiares
 () COM da Escola
 () Representação de alunos
 () SMED – Secretaria Municipal de Educação
 () Secretaria de Assistência Social do Município
 () Conselho Escolar da sua Escola
 () Secretaria Estadual de Educação
 () Outro. Qual? _____

13. Acredita haver diferenças entre práticas de educação escolar e não escolar?

- () Sim. Justifique a sua escolha _____
 () Não. Justifique a sua escolha _____

14. A escola onde atua estabelece interfaces com outras instituições? () Sim. () Não.

Em caso afirmativo, assinala a(s) alternativa(s) correspondente(s)es?

- () CRAS () ONG's () UBS () Associação de Moradores () Grupo de mães
 () Outra(s). Qual(is)? _____

14.1 Considerando a resposta da questão 14 ser afirmativa de que modo qualifica o diálogo/apoio que emerge do teu trabalho com outras instituições?

- () permanente
 () eventual
 () inexistente
 () não sabe responder

14.2. Nos aspectos Organizacionais da sua escola, assinale as parcerias existentes nas esferas intersetoriais, intergovernamentais e da sociedade civil com vistas a colaborar no processo educacional dos alunos:

- () Secretarias e/ou Departamentos Municipais. Quais _____
 () Secretarias Estaduais. Quais _____

() ONG's - Organizações Não governamentais. (ONG não existe no ordenamento jurídico brasileiro. A sigla é usada de maneira genérica para identificar organizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras). Quais _____

() Organizações da sociedade civil (prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda) _____

() Escolas (municipais/estaduais/privadas) _____

() Universidades _____

() Empresas _____

- Comércio
- Clubes de Serviço
- Associações de bairro
- Igrejas
- Não existem parcerias
- Desconheço

14.3 Diante de uma proposta pedagógica baseada na educação integral com ampliação da jornada escolar, você conhece os diferentes locais em que as atividades são proporcionadas aos alunos?

- Conheço todos, tendo visitado os espaços e dialogado com os profissionais responsáveis
- Conheço, porém nunca visitei os espaços
- Conheço apenas aqueles ligados a minha área de atuação, tendo visitado os espaços
- Conheço apenas aqueles ligados a minha área de atuação, porém nunca visitei os espaços
- Não há essa parceria, todas as atividades ocorrem no âmbito da escola
- Desconheço

14.4 Na sua jornada de trabalho há a inclusão de períodos de estudos e momentos de avaliação da organização escolar na perspectiva da educação integral?

- Sim.

Com quais atores ocorre essa dinâmica? _____

Com que frequência ocorrem? _____

- Não há

14.5 A organização dessa jornada inclui conteúdos e discussões específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária? Sim Não

14.6 No caso da questão 14.5 ser afirmativa, essas incluem profissionais de quais áreas citadas:

- cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. Não existe essa dinâmica Linguística Desconheço

15. Na sua percepção o trabalho da escola necessitaria estabelecer interfaces com outras instituições?

- Sim. Em quais situações _____

- Não. Por quê? _____

16. Existe diálogo entre os saberes escolares e comunitários? De que forma ocorrem:

- Reuniões sistemáticas
- Encontros esporádicos
- Reuniões de comissões
- Palestras
- Não existe
- Desconheço

17. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo relacionando a realidade da sua escola:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para articular saberes produzidos no âmbito da escola com a vida de crianças e adolescentes.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para contemplar um espectro maior de conteúdos.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para alargar o conceito de currículo.						

A ampliação da jornada escolar contribui para educar o conjunto da comunidade escolar.						
A ampliação da jornada escolar caracteriza-se menos como um projeto de escola para todos e mais para alunos de tempo integral, porque para poucos.						
A ampliação da jornada escolar contribui para a construção de formas mais elaboradas de construir coesão social.						
A ampliação da jornada escolar contribui para reduzir as desigualdades sociais entre crianças de escolas públicas e privadas.						
A ampliação da jornada escolar contribui para o sucesso escolar dos que estão nelas inseridos.						
Na ampliação da jornada escolar a disciplina é mais importante que o aproveitamento da aprendizagem de conteúdos dos alunos.						
Na ampliação da jornada escolar valores cívico-militares são fundamentais na melhoria da qualidade da educação básica do país.						

18. O Projeto Político Pedagógico - PPP da sua escola explicita a relação da escola com outras instituições reconhecendo-as como educativas, na perspectiva de uma educação integral? Justifique a alternativa escolhida.

- () não _____
 () sim _____
 () não sei _____

19. O Brasil conta, no campo da educação, com indicadores que possibilitam o monitoramento da qualidade da educação. Medido a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e fluxo) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Prova Brasil) é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

19.1 São realizadas, na sua escola, discussões pedagógicas a partir dos resultados do IDEB?

- () Sim, Em que momento: _____
 () Não

19.2 Quais as ações realizadas, em conjunto, para a melhoria do índice na perspectiva da educação Integral?

19.3 Existe proposta de formação continuada aos professores para a formulação, implantação e implementação de projetos coletivos e interdisciplinares visando a comunidade educacional

- () Sim. Quais ações _____
 () Não

20. Concebes relações entre o PPP e o Plano Municipal de Educação? () sim () não

20.1. Concebes relações entre o PPP e o Plano Estadual de Educação? () sim () não

20.2. Concebes relação entre o PPP e a BNCC e Referencial Curricular Gaúcho? () sim () não

21. Conforme a Proposta Político Pedagógica o objetivo geral da sua escola é “Garantir qualidade social, cumprindo seu papel educacional, político, social e cultural”. Diante dessa premissa assinala, numerando na ordem de relevância, quais as ações/sujeitos/serviços VOCÊ considera importante na consolidação desse objetivo:

- () corpo docente
 () monitores/agentes voluntários
 () Assistente social
 () psicólogo
 () agentes de segurança presentes na escola
 () órgãos de governo
 () Direção escolar
 () Coordenação pedagógica
 () comunidade escolar
 () corpo discente
 () políticas públicas educacionais
 () familiares dos alunos
 () empregadores/comércio/indústria
 () universidades
 () Instituições parceiras da escola (caso haja)

() Secretaria Municipal de Educação

21.1 No que refere ao “*desenvolvimento integral do aluno*”, de que forma você compreende esse desenvolvimento na comunidade da sua escola: (múltipla escolha)

- () proposta escolar
- () desejo da comunidade
- () movimento social
- () iniciativa governamental
- () cumprimento da política pública federal/estadual/municipal
- () modelo de gestão democrática
- () Políticas setoriais trabalhando em intersectorialidade
- () atendimento às carências psicossociais do alunado
- () ampliação da escola para além dos muros escolares
- () Outro _____

22. A estrutura física da escola favorece o trabalho em jornada ampliada na perspectiva de um bom atendimento às crianças e jovens?

- () Sim. Justifique a sua escolha _____
- () Não. Justifique a sua escolha _____
- () Não se aplica porque a escola não é de tempo integral.

22.1 Os espaços oferecidos para as atividades curriculares e/ou extra curriculares são adequados e suficientes para atender a demanda dos alunos:

- () Sim, são suficientes _____
- () Não. Por quê? _____

22.2 O que, na sua visão, a escola ainda deveria oferecer a nível de estrutura física, para atender os alunos.

22.2.1 A quem cabe efetivar essas melhorias? _____

22.3. Sobre os RECURSOS MATERIAIS existentes na escola para atender os alunos nas diferentes atividades, na sua percepção, são adequados e suficientes? Justifique

23. Como percebe a relação família-escola

- () Parceria.
- () Existe pouco diálogo entre ambas.
- () Muitas queixas da escola em relação às famílias.
- () Muitas queixas das famílias em relação a escola.
- () Pouco envolvimento da família com as atividades dos filhos na escola.
- () Outro. Qual _____

23.1 Você acredita que a proposta de “Educação Integral com Jornada Ampliada” aproxima a família da escola? Justifique

- () sim _____
- () não _____
- () Não faz diferença _____

24. Marca nas situações abaixo a frequência com que você percebe a presença das famílias na escola, utilizando para indicar os números: (1 sempre), (2 quase sempre), (3 às vezes), (4 raramente) e (5 nunca).

- () Reunião de pais
- () Chamamentos individuais
- () APM
- () Reuniões do Conselho Escolar
- () Organização de Eventos
- () Debates e planejamento do ano letivo
- () Reunião/evento para angariar Fundos
- () Planejamento de atividades para contraturno
- () reuniões com outras instituições que assistem a família e/ou seus filhos

- receber doação da escola
- Projeto Sábado Solidário
- Outros _____

24.1 A comunidade escolar, aqui representada pelos profissionais da educação, estudantes e familiares dos alunos, participa das decisões e consolidação das políticas que regulamentam e definem a política educacional efetivada na sua instituição? De que forma: APM Conselho Escolar Grêmios Estudantil
 Comissões de trabalho Não há movimento nessa perspectiva Desconheço
 Outro _____

24.2 Existe relação entre as aprendizagens das crianças e dos adolescentes vivenciadas na escola, com a vida de cada um e com a comunidade a que pertencem? Justifique

24.3 Há interlocução entre os alunos matriculados atualmente e os alunos egressos?

- Sim, de que forma _____
- Não há esse movimento de interlocução
- Desconheço essa dinâmica na escola

25. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo na realidade da sua escola:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
O prolongamento do tempo de permanência diário dos alunos na escola contribui para ampliar suas possibilidades de aprendizagem desde que a organização curricular assegure a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores.						
A extensão da jornada escolar nas escolas públicas por si só não configura proposta de educação integral.						
A educação integral envolve ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parque.						
Educação integral pode incluir, ou não, o aumento do tempo dos alunos na escola, mas não é só isso. Envolve a ampliação dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano.						
Em uma perspectiva de Educação Integral os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto dimensões cognitivas como afetivas.						
Educação Integral é uma abordagem curricular.						
Para a Educação Integral a variedade de oportunidades de aprendizagem está na diversidade dos espaços e na ampliação de tempos em articulação com o território, com organizações da sociedade civil, com a comunidade, com a família.						
A Educação Integral se alarga para além da escola e deve produzir desenvolvimento social no âmbito do território onde vivem as famílias e os alunos.						

Embora eu acredite na Proposta de Educação Integral, penso que há hoje, na Escola Pública outras prioridades que precisam ser atendidas com maior urgência.						
---	--	--	--	--	--	--

26. *Aceitando que Território Educativo remete a uma concepção abrangente de educação, assinala com que frequência a escola na qual você trabalha considera:*

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
A participação dos familiares dos alunos na definição do Projeto Educativo da escola.					
A participação dos moradores do bairro na definição do Projeto Educativo da escola.					
Amplia as oportunidades educativas para todos os membros da comunidade, pois acredita que todos estão aprendendo e não apenas as crianças.					
Articula diversos setores da educação, saúde, cultura e assistência social na realização de atividades conjuntas.					
Estabelece relações democráticas (debates, tomadas de decisões conjuntas) com as famílias e a comunidade do entorno da escola com o propósito de realizar melhorias no bairro.					
<i>26.1:</i>					
Promove o exercício de reapropriação pedagógica, no sentido de interrelacionar os conteúdos e aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento					
Utiliza diferentes espaços da cidade buscando estabelecer uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.					
Promove o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia					
Fomenta a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.					
A escola compõe uma rede de espaços sociais institucionais e não-institucionais que potencializa diferentes saberes e formas de interpretar o mundo.					
Problematisa o projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem					

27. *Quais qualidades você atribui ao território do Bairro em que está situada a escola.*

- Escolas de educação infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de educação fundamental () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de Ensino médio () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de Assistência Social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de rede interinstitucional de proteção () suficiente () insuficiente () desconheço
- Locais de lazer públicos para o encontro das famílias () suficiente () insuficiente () desconheço
- Estrutura adequada: iluminação, saneamento básico, pavimentação das ruas, coleta de lixo () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de saúde preventiva e emergencial () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de igrejas () suficiente () insuficiente () desconheço
- Segurança pública () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escuta da comunidade por parte do poder público nos problemas do bairro () suficiente () insuficiente () desconheço
- Associação de moradores () suficiente () insuficiente () desconheço
- Participação social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Transporte público () suficiente () insuficiente () desconheço
- Oferta de emprego () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de jovens () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de mulheres () suficiente () insuficiente () desconheço

- Projetos e políticas sociais para a população de idosos () suficiente () insuficiente () desconheço

28. O tempo integral é (escolha única):

- () educação de pessoas e da sociedade juntas;
- () transmissão de conhecimentos em mais tempo de escola;
- () modalidade de educação substantiva que altera a forma de ver e agir sobre o mundo;
- () desgaste da escola mediante as demandas de esforços pela sobrevivência;
- () outro. Descrever _____

28.1 Baseado nos conceitos de educação integral, na SUA ESCOLA, observando aspectos de infraestrutura, pedagógicos, de pessoal, relação e interação, legislação, liderança e recursos disponíveis, discorra:

- a) Quais as potencialidades emergentes dessa proposta educacional:
- b) Quais as limitações verificadas nessa proposta educacional:

Muito obrigada.

Anexo 4. Questionário semiestruturado coordenador pedagógico

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Prezada, você está sendo convidada a participar da investigação “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social” realizada em parceria entre a Universidade Feevale e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Dinora Tereza Zucchetti e Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira. A pesquisa tem por objetivo compreender a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social em quatro escolas do estado do Rio Grande do Sul. A investigação servirá de subsídio para a construção da tese de Doutorado desenvolvida pela doutoranda Simone Henn, vinculada ao Programa de Pós graduação da FPCEUD – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

Enquanto agradecemos a sua participação informamos que o preenchimento deste questionário leva em torno de 30 a 45 minutos e todas as informações aqui prestadas serão sigilosas e não identificam os respondentes. Garantimos o anonimato de todas as informações que você prestar.

Sua colaboração é muito importante!

Escola: _____

a. **Sexo:** () Masculino () Feminino

b. Formação

() Ensino Médio () Médio Magistério () Médio Técnico

() Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

() Pós Doutorado em _____

c. Tempo de Magistério

() até 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos

() de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () mais de 26 anos

d. **Regime de Trabalho** () 20 horas () 40 horas () 60 horas () _____

e. Local de Trabalho

() Somente na Escola Pública () Na Escola Pública e na Escola Privada

() Outro local que não escola. Qual? _____

f. Área de Atuação nessa escola

() Coordenação Pedagógica

() Docente. Área(s) _____

() Outro. Qual? _____

g. A escola onde atua se caracteriza como:

() escola de tempo integral

() escola por turno

Escolhe **a alternativa** (escolha única) que considera mais adequada para as questões 1 e 2.

1. Na sua percepção, o trabalho realizado **na sua escola** melhor se configura como sendo:

() educação integral () formação integral () escola em tempo integral

() educação em tempo integral () educação integrada – escola+projeto social

() outro. Qual? _____

2. As alternativas abaixo caracterizam distintas modalidades de educação. Escolhe aquela (somente uma) que mais se alinha à resposta que você forneceu para pergunta anterior.

() processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”.

- engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos.
- está relacionada diretamente a quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar, independentemente se ele usufrui ou não de uma formação realmente integral.
- está em consonância com o Plano Estadual de Educação, que prevê na Meta 6 a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até 2025.
- pressupõe pensar em ampliação do tempo pedagógico diário mínimo de quatro horas, além disto, o trabalho pedagógico mescla componentes curriculares e oficinas, dentro e fora da escola que possibilitem ao educando uma formação que oportunize o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e culturais, ou seja, na perspectiva de uma educação integrada.
- constrói uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social.

3. O que você diria do escopo funcional da sua escola:

- se insere de modo natural na dinâmica social do bairro onde se situa.
- induz a algo de novo no bairro. Exemplifique as inovações:

3.1 No seu ponto de vista, todos os alunos que desejam estudar na sua escola possuem condições de acesso, permanência e aprendizagem? Justifique

4. Assinala a (s) alternativa (s) que corresponde à realidade de sua escola a partir da seguinte afirmativa :

Em minha escola é oferecida ampliação de tempo de permanência de crianças e adolescentes através do seguinte Programa
--

- Currículo Ampliado Integral – caso seja essa a sua opção responda a questão 4.1
- Programa Mais Educação
- Programa Novo Mais Educação
- Escola Aberta
- PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
- Outro. Qual? _____
- não oferecemos ampliação em parceria com projetos de turno contrário.

4.1 Compreendendo a sua escola como “Escola de Educação Integral em Jornada Ampliada” assinale, numerando, na ordem crescente de relevância pedagógico/social as afirmativas a seguir que justifiquem a opção por **TURNO INTEGRAL**: O Turno Integral foi implantado na minha escola para:

- ocupar as crianças e adolescentes no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho;
- Garantir ao estudante a qualidade social, onde a escola cumpra seu papel educacional, político, social e cultural;
- preparar os jovens para o convívio social e para o mundo do trabalho;
- desenvolver hábitos de estudos;
- aliviar as tensões com a ausência dos pais e de um espaço físico para a aventura;
- suprir a ausência de vitaminas, proteínas, através de uma alimentação saudável e de um acompanhamento médico e odontológico;
- proporcionar momentos de aprofundamento e criatividade dos conteúdos ministrados;
- suprir a falta de opções dos pais no campo social, esportivo e tecnológico;
- desenvolver no aluno desde o cultivo da terra à tecnologias digitais e informatizadas;
- Outro(s) _____

5. O Programa Mais Educação, se propõe a ampliar experiências escolares no contraturno em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na concepção de Cidade Educadora.

Concordas com esta afirmativa?

() Sim () Não () Desconheço o Programa - neste caso vá para a questão seguinte.

Se concordas com a afirmativa, apresenta uma vantagem deste Programa. Se discordas, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

6. O Programa Novo Mais Educação tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Concordas com esta afirmativa?

() Sim () Não () Desconheço o Programa - neste caso vá para a questão seguinte.

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7. O Programa Escola Aberta visa à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, por meio da realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Para isso, as escolas que participam do programa ficam abertas durante os finais de semana. As ações realizadas nesse período são escolhidas a partir de uma consulta com a comunidade local e se baseiam em oficinas promovidas pelo Ministério da Educação.

() Sim () Não () Desconheço o Programa

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7.1 Na sua escola existe, como meta administrativa descrita na Proposta Político Pedagógica, o projeto “Sábado Solidário” que prevê espaço de atuação da comunidade educacional. Sobre essa proposta, quais as ações foram significativas para o contexto escolar, culminando em situações positivas para os estudantes?

7.2 Ainda com referência ao projeto “Sábado Solidário”, do ponto de vista pedagógico:

Há a participação efetiva dos alunos? () sim () não () poucos alunos participam () sempre os mesmos alunos participam das atividades

Essa ação se traduz em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

() Sim. Em que sentido _____

() Não. Justifique _____

8. *Considere o excerto a seguir:*

Segundo Zucchetti, Moura e Menezes (2010) considera-se práticas socioeducativas, [...] as ações que são complementares à escola e que conjugam educação e proteção social que, quando voltadas às crianças e jovens, acontecem no período alternado à escola e, em conjunto, investem suas atividades no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Partindo do trecho acima acredita que sua escola faz uso da estratégia de encaminhamento de crianças e adolescentes para projetos com práticas socioeducativas na perspectiva de educação em tempo integral?

Não é necessário pois a escola é de educação em tempo integral.

Sim. Como? _____

Não. Por quê? _____

9. *Independente do encaminhamento realizado pela escola você tem conhecimento de crianças e adolescentes, alunos/as da escola, que frequentem serviços de convivência e fortalecimento de vínculos realizados por Organizações Governamentais e Não Governamentais?*

Sim.

Não.

10. *Em caso de conceber que exista algum tipo de ampliação da jornada escolar **oferecida pela escola e/ou em parceria**, identifique-as abaixo*

UBS em seus programas de Saúde.

Programa de Educação Integral (Mais Educação, Novo Mais Educação).

Projetos nos CRAS.

Projetos em ONG's que atuam na área da criança e do adolescente. Qual? _____

Projetos em serviços de fortalecimento de vínculos de prefeituras municipais.

Outro. Qual? _____

Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11. *Em caso de conceber que exista a ampliação da jornada escolar identifique abaixo as atividades oferecidas que são de seu conhecimento:*

Oficinas de música, Oficinas de dança; Oficina de reforço-escolar, Oficina de artes Oficina de teatro, Oficina de esporte, Aulas de Natação; Oficina de jogos recreativos, Banda Escolar

Oficina de cidadania e de direitos humanos, Reforço em português e matemática, Oficina de leitura

Outro. Quais? _____

Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11.1 *As atividades de ampliação da jornada escolar estão pautadas, na sua visão, em quais áreas:*

Área Agrícola; Área Ecológica; Área Desportiva; Área Artística; Área Cultural; Área Científica;

Área Profissional; Área Psico-médico-odontológica; Área Nutricional; Área Turística; Área relacionada a Valores; Área de Recreação; Área Científica (Laboratório de ciências e informática); Área diversidade - sala de recurso multifuncional

11.2. *Dessas áreas, quais você acredita ser de maior importância para os alunos da sua escola?*

12. *Você alguma vez foi chamado/consultado para sugerir/definir atividades de contraturno na sua instituição?*

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, quem chamou você:

Equipe diretiva da Escola

RAE – Rede de apoio escolar

Professor comunitário (articulador) do NPME – Novo Programa Mais Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

Secretaria de Assistência Social do Município

Conselho Escolar da sua Escola

Secretaria Estadual de Educação

Outro. Qual? _____

13. Acredita haver diferenças entre práticas de educação escolar e não escolar?

- Sim. Justifique a sua escolha _____
 Não. Justifique a sua escolha _____

14. Na sua percepção a escola onde atua estabelece interfaces com outras instituições? Sim. Não.
 Em caso afirmativo, assinala a(s) alternativa(s) correspondente(s)?

- CRAS ONG's UBS Associação de Moradores Grupo de mães
 Outra(s). Qual(is)? _____

14.1 Considerando a resposta da questão 14 ser afirmativa de que modo qualifica o diálogo/apoio que emerge do teu trabalho com outras instituições?

- permanente
 eventual
 inexistente
 não sabe responder

14.2. Nos aspectos Organizacionais da sua escola, assinala as parcerias existentes nas esferas intersetoriais, intergovernamentais e da sociedade civil:

- Secretarias e/ou Departamentos Municipais. Quais _____
 Secretarias Estaduais. Quais _____
 ONG's - *Organizações Não governamentais*. (ONG não existe no ordenamento jurídico brasileiro. A sigla é usada de maneira genérica para identificar organizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras). Quais _____

Organizações da sociedade civil (prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda) _____

- Escolas (municipais/estaduais/privadas) _____
 Universidades _____
 Empresas
 Comércio
 Clubes de Serviço
 Associações de bairro
 Igrejas
 Não existem parcerias
 Desconheço

14.3 Diante de uma proposta pedagógica baseada na educação integral com ampliação da jornada escolar, você conhece os diferentes locais em que as atividades são proporcionadas aos alunos?

- Conheço todos, tendo visitado os espaços e dialogado com os profissionais responsáveis
 Conheço, porém nunca visitei os espaços
 Conheço apenas aqueles ligadas a minha área de atuação, tendo visitado os espaços
 Conheço apenas aqueles ligadas a minha área de atuação, porém nunca visitei os espaços
 Não há essa parceria, todas as atividades ocorrem no âmbito da escola
 Desconheço

14.4 Na sua jornada de trabalho há a inclusão de períodos de estudos e momentos de avaliação da organização escolar na perspectiva da educação integral?

- Sim.
 Com quais atores ocorre essa dinâmica? _____
 Com que frequência ocorrem? _____
 Não há

14.5 A organização dessa jornada inclui conteúdos e discussões específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária? Sim Não

14.6 No caso da questão 14.5 ser afirmativa, essas incluem profissionais de quais áreas citadas:

- cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. Não existe essa dinâmica Linguística Desconheço

15. Na sua percepção o trabalho da escola necessitaria estabelecer interfaces com outras instituições?

- () Sim. Em quais situações _____
 () Não. Por quê? _____

16. Existe diálogo entre os saberes escolares e comunitários? De que forma ocorrem:

- () Reuniões sistemáticas
 () Encontros esporádicos
 () Reuniões de comissões
 () Palestras
 () Não existe
 () Desconheço

17. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo relacionando a realidade da sua escola:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para articular saberes produzidos no âmbito da escola com a vida de crianças e adolescentes.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para contemplar um espectro maior de conteúdos.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para alargar o conceito de currículo.						
A ampliação da jornada escolar contribui para educar o conjunto da comunidade escolar.						
A ampliação da jornada escolar caracteriza-se menos como um projeto de escola para todos e mais para alunos de tempo integral, porque para poucos.						
A ampliação da jornada escolar contribui para a construção de formas mais elaboradas de construir coesão social.						
A ampliação da jornada escolar contribui para reduzir as desigualdades sociais entre crianças de escolas públicas e privadas.						
A ampliação da jornada escolar contribui para o sucesso escolar dos que estão nelas inseridos.						
Na ampliação da jornada escolar a disciplina é mais importante que o aproveitamento da aprendizagem de conteúdos dos alunos.						
Na ampliação da jornada escolar valores cívico-militares são fundamentais na melhoria da qualidade da educação básica do país.						

18. O Projeto Político Pedagógico - PPP da sua escola explicita a relação da escola com outras instituições reconhecendo-as como educativas, na perspectiva de uma educação integral? Justifique a alternativa escolhida.

- () não _____
 () sim _____
 () não sei.

19. O Brasil conta, no campo da educação, com indicadores que possibilitam o monitoramento da qualidade da educação. Medido a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e fluxo) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Prova Brasil) é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

19.1 São realizadas, na sua escola, discussões pedagógicas a partir dos resultados do IDEB?

- () Sim, Em que momento: _____
 () Não

19.2 Quais as ações realizadas, em conjunto, para a melhoria do índice, na perspectiva da educação Integral?

19.3 Ao iniciar o ano letivo, cada escola estabelece SUA META (aprovação) como indicador de qualidade a ser atingido ao final do ano letivo. Quais as metas da sua escola para o corrente ano letivo?

() Anos iniciais: _____

() Anos finais: _____

() Ainda não elaboramos a proposta e, portanto, as metas para ano em curso.

19.4 As metas de aprovação propostas para o ano de 2018 foram atingidas?

Anos Iniciais () sim () não Meta projetada (_____) Meta alcançada (_____) Taxa evasão _____

Anos Finais () sim () não Meta projetada (_____) Meta alcançada (_____) Taxa evasão _____

19.5 Existe proposta de formação continuada aos professores para a formulação, implantação e implementação de projetos coletivos e interdisciplinares visando a comunidade educacional

() Sim. Quais ações _____

() Não

20. Concebes relações entre o PPP e o Plano Municipal de Educação? () sim () não

20.1. Concebes relações entre o PPP e o Plano Estadual de Educação? () sim () não

20.2. Concebes relação entre o PPP e a BNCC e Referencial Curricular Gaúcho? () sim () não

21. Conforme a Proposta Político Pedagógica o objetivo geral da sua escola é “Garantir qualidade social, cumprindo seu papel educacional, político, social e cultural”. Diante dessa premissa assinala, numerando na ordem de relevância, quais as ações/sujeitos/serviços VOCÊ considera importante na consolidação desse objetivo:

() corpo docente

() monitores/agentes voluntários

() Assistente social

() psicólogo

() agentes de segurança presentes na escola

() órgãos de governo

() Direção escolar

() Coordenação pedagógica

() comunidade escolar

() corpo discente

() políticas públicas educacionais

() familiares dos alunos

() empregadores/comércio/indústria

() universidades

() Instituições parceiras da escola (caso haja)

() Secretaria Municipal de Educação

21.1 No que refere ao “desenvolvimento integral do aluno”, de que forma você compreende esse desenvolvimento na comunidade da sua escola: **(múltipla escolha)**

() proposta escolar

() desejo da comunidade

() movimento social

() iniciativa governamental

() cumprimento da política pública federal/estadual/municipal

() modelo de gestão democrática

() Políticas setoriais trabalhando em intersetorialidade

() atendimento às carências psicossociais do alunado

() ampliação da escola para além dos muros escolares

() Outro _____

22. A estrutura física da escola favorece o trabalho em jornada ampliada na perspectiva de um bom atendimento às crianças e jovens?

() Sim. Justifique a sua escolha _____

() Não. Justifique a sua escolha _____

() Não se aplica porque a escola não é de tempo integral.

22.1 Os espaços oferecidos para as atividades curriculares e/ou extra curriculares são adequados e suficientes para atender a demanda dos alunos:

() Sim, são suficientes

() Não. Por quê? _____

22.2 O que, na sua visão, a escola ainda deveria oferecer a nível de estrutura física, para atender os alunos.

22.2.1 A quem cabe efetivar essas melhorias? _____

22.3. Sobre os RECURSOS MATERIAIS existentes na escola para atender os alunos nas diferentes atividades, na sua percepção, são adequados e suficientes? Justifique

23. Como percebe a relação família-escola

() Parceria.

() Existe pouco diálogo entre ambas.

() Muitas queixas da escola em relação às famílias.

() Muitas queixas das famílias em relação a escola.

() Pouco envolvimento da família com as atividades dos filhos na escola.

() Outro. Qual _____

23.1 Você acredita que a proposta de “Educação Integral com Jornada Ampliada” aproxima a família da escola? Justifique

() sim _____

() não _____

() Não faz diferença _____

24. Marca nas situações abaixo a frequência com que você percebe a presença das famílias na escola, **utilizando para indicar os números: (1 sempre), (2 quase sempre), (3 às vezes), (4 raramente) e (5 nunca).**

() Reunião de pais

() Chamamentos individuais

() APM

() Reuniões do Conselho Escolar

() Organização de Eventos

() Debates e planejamento do ano letivo

() Reunião/evento para angariar Fundos

() Planejamento de atividades para contraturno

() reuniões com outras instituições que assistem a família e/ou seus filhos

() receber doação da escola

() Projeto Sábado Solidário

() Outros _____

24.1 A comunidade escolar, aqui representada pelos profissionais da educação, estudantes e familiares dos alunos, participa das decisões e consolidação das políticas que regulamentam e definem a política educacional efetivada na sua instituição? De que forma: () APM () Conselho Escolar () Grêmios Estudantil

() Comissões de trabalho () Não há movimento nessa perspectiva () Desconheço

Outro _____

24.2 Existe relação entre as aprendizagens das crianças e dos adolescentes vivenciadas na escola, com a vida de cada um e com a comunidade a que pertencem? Justifique

24.3 Há interlocução entre os alunos matriculados atualmente e os alunos egressos?

() Sim, de que forma _____

() Não há esse movimento de interlocução

() Desconheço essa dinâmica na escola

25. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo na **realidade da sua escola**:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
O prolongamento do tempo de permanência diário dos alunos na escola contribui para ampliar suas possibilidades de aprendizagem desde que a organização curricular assegure a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores.						
A extensão da jornada escolar nas escolas públicas por si só não configura proposta de educação integral.						
A educação integral envolve ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parque.						
Educação integral pode incluir, ou não, o aumento do tempo dos alunos na escola, mas não é só isso. Envolve a ampliação dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano.						
Em uma perspectiva de Educação Integral os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto dimensões cognitivas como afetivas.						
Educação Integral é uma abordagem curricular.						
Para a Educação Integral a variedade de oportunidades de aprendizagem está na diversidade dos espaços e na ampliação de tempos em articulação com o território, com organizações da sociedade civil, com a comunidade, com a família.						
A Educação Integral se alarga para além da escola e deve produzir desenvolvimento social no âmbito do território onde vivem as famílias e os alunos.						
Embora eu acredite na Proposta de Educação Integral, penso que há hoje, na Escola Pública outras prioridades que precisam ser atendidas com maior urgência.						

26. Aceitando que Território Educativo remete a uma concepção abrangente de educação, assinala com que frequência **a escola na qual você trabalha considera**:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
A participação dos familiares dos alunos na definição do Projeto Educativo da escola.					
A participação dos moradores do bairro na definição do Projeto Educativo da escola.					
Amplia as oportunidades educativas para todos os membros da comunidade, pois acredita que todos estão aprendendo e não apenas as crianças.					
Articula diversos setores da educação, saúde, cultura e assistência social na realização de atividades conjuntas.					

Estabelece relações democráticas (debates, tomadas de decisões conjuntas) com as famílias e a comunidade do entorno da escola com o propósito de realizar melhorias no bairro.					
26.1:					
Promove o exercício de reapropriação pedagógica, no sentido de interrelacionar os conteúdos e aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento					
Utiliza diferentes espaços da cidade buscando estabelecer uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.					
Promove o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia					
Fomenta a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.					
A escola compõe uma rede de espaços sociais institucionais e não-institucionais que potencializa diferentes saberes e formas de interpretar o mundo.					
Problematisa o projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem					

27. *Quais qualidades você atribui ao território do Bairro em que está situada a escola.*

- Escolas de educação infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de educação fundamental () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de Ensino médio () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de Assistência Social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de rede interinstitucional de proteção () suficiente () insuficiente () desconheço
- Locais de lazer públicos para o encontro das famílias () suficiente () insuficiente () desconheço
- Estrutura adequada: iluminação, saneamento básico, pavimentação das ruas, coleta de lixo () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de saúde preventiva e emergencial () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de igrejas () suficiente () insuficiente () desconheço
- Segurança pública () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escuta da comunidade por parte do poder público nos problemas do bairro () suficiente () insuficiente () desconheço
- Associação de moradores () suficiente () insuficiente () desconheço
- Participação social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Transporte público () suficiente () insuficiente () desconheço
- Oferta de emprego () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de jovens () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de mulheres () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de idosos () suficiente () insuficiente () desconheço

28. *O tempo integral é (escolha única):*

- () educação de pessoas e da sociedade juntas;
- () transmissão de conhecimentos em mais tempo de escola;
- () modalidade de educação substantiva que altera a forma de ver e agir sobre o mundo;
- () desgaste da escola mediante as demandas de esforços pela sobrevivência;
- () outro. Descrever _____

28.1 *Baseado nos conceitos de educação integral, na SUA ESCOLA, observando aspectos de infraestrutura, pedagógicos, de pessoal, relação e interação, legislação, liderança e recursos disponíveis, discorra:*

- a) Quais as potencialidades emergentes dessa proposta educacional:
- b) Quais as limitações verificadas nessa proposta educacional:

Muito obrigada.

Anexo 5. Questionário semiestruturado professores

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	
<p>Prezado/a, você está sendo convidado(a) a participar da investigação “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social” realizada em parceria entre a Universidade Feevale e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Dinora Tereza Zucchetti e Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira. A pesquisa tem por objetivo compreender a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social em quatro escolas do estado do Rio Grande do Sul. A investigação servirá de subsídio para a construção da tese de Doutorado desenvolvida pela doutoranda Simone Henn, vinculada ao Programa de Pós graduação da FPCEUD – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.</p>	
<p>Enquanto agradecemos a sua participação informamos que o preenchimento deste questionário leva em torno de 30 a 45 minutos e todas as informações aqui prestadas serão sigilosas e não identificam os respondentes. Garantimos o anonimato de todas as informações que você prestar.</p>	
Sua colaboração é muito importante!	Escola: _____

a. Sexo: () Masculino () Feminino

b. Naturalidade _____

c. () menos de 30 anos () de 31 a 39 anos () de 40 a 49 anos () mais de 50 anos

d. Formação

() Ensino Médio () Médio Magistério () Médio Técnico

() Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

() Pós Doutorado em _____

e. Tempo de Magistério

() até 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos

() de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () mais de 26 anos

f. Regime de Trabalho () 20 horas () 40 horas () 60 horas () _____

g. Local de Trabalho

() Somente na Escola Pública () Na Escola Pública e na Escola Privada

() Outro local que não escola. Qual? _____

() Há quanto tempo atua nessa escola? _____

h. Área de Atuação nessa escola

() Coordenação pedagógica

() Docente. Área(s) _____

() Outro. Qual? _____

i. A escola onde atua se caracteriza como:

() escola de tempo integral

() escola por turno

Escolhe **a alternativa** (escolha única) que considera mais adequada para as questões 1 e 2.

1. Na sua percepção, o trabalho realizado **na sua escola** melhor se configura como sendo:

() educação integral () formação integral () escola em tempo integral

() educação em tempo integral () educação integrada – escola+projeto social

() outro. Qual _____

2. As alternativas abaixo caracterizam distintas modalidades de educação. Escolhe aquela (somente uma) que mais se alinha à resposta que você forneceu para pergunta anterior.

- processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”.
- engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos.
- está relacionada diretamente a quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar, independentemente se ele usufrui ou não de uma formação realmente integral.
- está em consonância com o Plano Estadual de Educação, que prevê na Meta 6 a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até 2025.
- pressupõe pensar em ampliação do tempo pedagógico diário mínimo de quatro horas, além disto, o trabalho pedagógico mescla componentes curriculares e oficinas, dentro e fora da escola que possibilitem ao educando uma formação que oportunize o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e culturais, ou seja, na perspectiva de uma educação integrada.
- constrói uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social.
3. *O que você diria do escopo funcional da sua escola:*
- se insere de modo natural na dinâmica social do bairro onde se situa.
- induz a algo de novo no bairro. Exemplifique as inovações:

3.1 No seu ponto de vista, todos os alunos que desejam estudar na sua escola possuem condições de acesso, permanência e aprendizagem? Justifique

4. Assinala a (s) alternativa (s) que corresponde à realidade de sua escola a partir da seguinte afirmativa :

Em minha escola é oferecida ampliação de tempo de permanência de crianças e adolescentes através do seguinte Programa

- Currículo Ampliado Integral – caso seja essa a sua opção responda a questão 4.1
- Programa Mais Educação
- Programa Novo Mais Educação
- Escola Aberta
- PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
- Outro. Qual? _____
- não oferecemos ampliação em parceria com projetos de turno contrário.

4.1 Compreendendo a sua escola como “Escola de Educação Integral em Jornada Ampliada” assinale, numerando, na ordem crescente de relevância pedagógico/social as afirmativas a seguir que justifiquem a opção por TURNO INTEGRAL: O Turno Integral foi implantado na minha escola para:

- ocupar as crianças e adolescentes no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho;
- Garantir ao estudante a qualidade social, onde a escola cumpra seu papel educacional, político, social e cultural;
- preparar os jovens para o convívio social e para o mundo do trabalho;
- desenvolver hábitos de estudos;
- aliviar as tensões com a ausência dos pais e de um espaço físico para a aventura;
- suprir a ausência de vitaminas, proteínas, através de uma alimentação saudável e de um acompanhamento médico e odontológico;

- proporcionar momentos de aprofundamento e criatividade dos conteúdos ministrados;
- suprir a falta de opções dos pais no campo social, esportivo e tecnológico;
- desenvolver no aluno desde o cultivo da terra à tecnologias digitais e informatizadas;
- Outro(s) _____

5. *O Programa Mais Educação, se propõe a ampliar experiências escolares no contraturno em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na concepção de Cidade Educadora.*

Concordas com esta afirmativa?

- Sim Não Desconheço o Programa - **neste caso vá para a questão seguinte.**

Se concordas com a afirmativa, apresenta uma vantagem deste Programa. Se discordas, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

6. *O Programa Novo Mais Educação tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.* Concordas com esta afirmativa?

- Sim Não Desconheço o Programa - **neste caso vá para a questão seguinte.**

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7. *O Programa Escola Aberta visa à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, por meio da realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. Para isso, as escolas que participam do programa ficam abertas durante os finais de semana. As ações realizadas nesse período são escolhidas a partir de uma consulta com a comunidade local e se baseiam em oficinas promovidas pelo Ministério da Educação.*

- Sim Não Desconheço o Programa

Se concorda com a afirmativa apresenta uma vantagem deste Programa. Se discorda, apresenta uma desvantagem do mesmo Programa que justifica seu ponto de vista.

Vantagem:

Desvantagem:

7.1 *Na sua escola existe, como meta administrativa descrita na Proposta Político Pedagógica, o projeto "Sábado Solidário" que prevê espaço de atuação da comunidade educacional. Sobre essa proposta, quais as ações que você participou e que foram significativas para o contexto escolar, culminando em situações positivas para os estudantes?* _____

8. *Considera o excerto a seguir:*

Segundo Zucchetti, Moura e Menezes (2010) considera-se práticas socioeducativas, [...] as ações que são complementares à escola e que conjugam educação e proteção social que, quando voltadas às crianças e jovens, acontecem no período alternado à escola e, em conjunto, investem suas atividades no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Partindo do trecho acima acredita que sua escola faz uso da estratégia de encaminhamento de crianças e adolescentes para projetos com práticas socioeducativas na perspectiva de educação em tempo integral?

Não é necessário pois a escola é de educação em tempo integral.

Sim. Como? _____

Não. Por quê? _____

9. *Independente do encaminhamento realizado pela escola você tem conhecimento de crianças e adolescentes, alunos/as da escola, que frequentem serviços de convivência e fortalecimento de vínculos realizados por Organizações Governamentais e Não Governamentais?*

Sim.

Não.

10. *Em caso de conceber que exista algum tipo de ampliação da jornada escolar **oferecida pela escola e/ou em parceria**, identifique-as abaixo*

UBS em seus programas de Saúde.

Programa de Educação Integral (Mais Educação, Novo Mais Educação).

Projetos nos CRAS.

Projetos em ONG's que atuam na área da criança e do adolescente. Qual? _____

Projetos em serviços de fortalecimento de vínculos de prefeituras municipais.

Outro. Qual? _____

Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11. *Em caso de conceber que exista a ampliação da jornada escolar identifique abaixo as atividades oferecidas que são de seu conhecimento:*

Oficinas de música, Oficinas de dança; Oficina de reforço-escolar, Oficina de artes Oficina de teatro, Oficina de esporte, Aulas de Natação; Oficina de jogos recreativos, Banda Escolar

Oficina de cidadania e de direitos humanos, Reforço em português e matemática, Oficina de leitura

Outro. Quais? _____

Não reconheço nenhum tipo de estratégia/projeto/ação que possa ser identificado como ampliação de jornada.

11.1 *As atividades de ampliação da jornada escolar estão pautadas, na sua visão, em quais áreas:*

Área Agrícola; Área Ecológica; Área Desportiva; Área Artística; Área Cultural; Área Científica; Área Profissional; Área Psico-médico-odontológica; Área Nutricional; Área Turística; Área relacionada a Valores; Área de Recreação; Área Científica (Laboratório de ciências e informática); Área diversidade - sala de recurso multifuncional

11.2. *Dessas áreas, quais você acredita ser de maior importância para os alunos da sua escola?*

12. *Você alguma vez foi chamado/consultado para sugerir/definir atividades de contraturno na sua instituição?*

Sim.

Não.

Em caso afirmativo, quem chamou você:

Equipe diretiva da Escola

RAE – Rede de apoio escolar

Professor comunitário (articulador) do NPME – Novo Programa Mais Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

Secretaria de Assistência Social do Município

Conselho Escolar da sua Escola

Secretaria Estadual de Educação

Outro. Qual? _____

13. Acredita haver diferenças entre práticas de educação escolar e não escolar?

- Sim. Justifique a sua escolha _____
 Não. Justifique a sua escolha _____

14. Na sua percepção a escola onde atua estabelece interfaces com outras instituições? Sim. Não.
 Em caso afirmativo, assinala a(s) alternativa(s) correspondente(s)?

- CRAS ONG's UBS Associação de Moradores Grupo de mães
 Outra(s). Qual(is)? _____

14.1 Considerando a resposta da questão 14 ser afirmativa de que modo qualifica o diálogo/apoio que emerge do teu trabalho com outras instituições?

- permanente
 eventual
 inexistente
 não sabe responder

14.2. Nos aspectos Organizacionais da sua escola, assinala as parcerias existentes nas esferas intersetoriais, intergovernamentais e da sociedade civil:

- Secretarias e/ou Departamentos Municipais. Quais _____
 Secretarias Estaduais. Quais _____
 ONG's - Organizações Não governamentais. (ONG não existe no ordenamento jurídico brasileiro. A sigla é usada de maneira genérica para identificar organizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras). Quais _____

Organizações da sociedade civil (prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda) _____

- Escolas (municipais/estaduais/privadas) _____
 Universidades _____
 Empresas _____
 Comércio _____
 Clubes de Serviço _____
 Associações de bairro _____
 Igrejas _____
 Não existem parcerias _____
 Desconheço _____

14.3 Diante de uma proposta pedagógica baseada na educação integral com ampliação da jornada escolar, você conhece os diferentes locais em que as atividades são proporcionadas aos alunos?

- Conheço todos, tendo visitado os espaços e dialogado com os profissionais responsáveis
 Conheço, porém nunca visitei os espaços
 Conheço apenas aqueles ligados a minha área de atuação, tendo visitado os espaços
 Conheço apenas aqueles ligados a minha área de atuação, porém nunca visitei os espaços
 Não há essa parceria, todas as atividades ocorrem no âmbito da escola
 Desconheço

14.4 Na sua jornada de trabalho há a inclusão de períodos de estudos, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e momentos de avaliação da organização escolar na perspectiva da educação integral

- Sim. Discorra _____
 Não

14.5 A organização dessa jornada inclui conteúdos e discussões específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária? Sim Não

14.6. Existe proposta de formação continuada aos professores para a formulação, implantação e implementação de projetos coletivos e interdisciplinares visando a comunidade educacional

- Sim Não Desconheço

14.7 No caso da questão 14.6 ser afirmativa, essas incluem profissionais de quais áreas citadas:

() cultura, () artes, () esportes, () lazer, () assistência social, () inclusão digital, () meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. () Não existe essa dinâmica () Linguística () Desconheço

15. Na sua percepção o trabalho da escola necessitaria estabelecer interfaces com outras instituições?

() Sim. Em quais situações _____
 () Não. Por quê? _____

16 Existe diálogo entre os saberes escolares e comunitários? De que forma ocorrem:

- () Reuniões sistemáticas
- () Encontros esporádicos
- () Reuniões de comissões
- () Palestras
- () Não existe
- () Desconheço

17. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo relacionando a realidade da sua escola:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para articular saberes produzidos no âmbito da escola com a vida de crianças e adolescentes.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para contemplar um espectro maior de conteúdos.						
A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes contribui para alargar o conceito de currículo.						
A ampliação da jornada escolar contribui para educar o conjunto da comunidade escolar.						
A ampliação da jornada escolar caracteriza-se menos como um projeto de escola para todos e mais para alunos de tempo integral, porque para poucos.						
A ampliação da jornada escolar contribui para a construção de formas mais elaboradas de construir coesão social.						
A ampliação da jornada escolar contribui para reduzir as desigualdades sociais entre crianças de escolas públicas e privadas.						
A ampliação da jornada escolar contribui para o sucesso escolar dos que estão nelas inseridos.						
Na ampliação da jornada escolar a disciplina é mais importante que o aproveitamento da aprendizagem de conteúdos dos alunos.						
Na ampliação da jornada escolar valores cívico-militares são fundamentais na melhoria da qualidade da educação básica do país.						

18. Conheces o Projeto Político Pedagógico - PPP da sua escola? () sim () não

18.1 Se a resposta da questão 18 for afirmativa, você acha que o Projeto Político Pedagógico explicita a relação da escola com outras instituições reconhecendo-as como educativas, na perspectiva de uma educação integral?

- () não
- () sim
- () não sei.

Justifique a alternativa escolhida.

19. Participaste da elaboração do atual Projeto Político Pedagógico da escola? () sim () não

19.1 O Brasil conta, no campo da educação, com indicadores que possibilitam o monitoramento da qualidade da educação. Medido a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e fluxo) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Prova Brasil) é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Você conhece o índice do IDEB/2017 da sua escola?

- () Sim, somente dos Anos iniciais
- () Sim, somente dos Anos Finais
- () Conheço os índices dos Anos Iniciais e Finais
- () Desconheço

19.2 São realizadas, na sua escola, discussões pedagógicas a partir dos resultados do IDEB?

- () Sim, Em que momento: _____
- () Não

19.3 Ao iniciar o ano letivo, cada escola estabelece SUA META como indicador de qualidade a ser atingido ao final do ano letivo. Você conhece as metas da sua escola para o corrente ano letivo?

- () Sim, Anos iniciais: _____ e Anos finais: _____
- () Conheço apenas as metas propostas para os anos finais: _____
- () Desconheço a meta proposta para o ano letivo de 2019
- () Conheço apenas as metas propostas para o ano anterior (2018), pois ainda não elaboramos a proposta do ano em curso.

20. Concebes relações entre o PPP e o Plano Municipal de Educação? () sim () não

20.1. Concebes relações entre o PPP e o Plano Estadual de Educação? () sim () não

20.2. Concebes relação entre o PPP e a BNCC e Referencial Curricular Gaúcho? () sim () não

21. Conforme a Proposta Política Pedagógica o objetivo geral da sua escola é “Garantir qualidade social, cumprindo seu papel educacional, político, social e cultural”

Diante dessa premissa assinale, numerando na ordem de relevância, quais as ações/sujeitos/serviços VOCÊ considera importante na consolidação desse objetivo:

- () corpo docente
- () monitores/agentes voluntários
- () Assistente social
- () psicólogo
- () agentes de segurança presentes na escola
- () órgãos de governo
- () Direção escolar
- () Coordenação pedagógica
- () comunidade escolar
- () corpo discente
- () políticas públicas educacionais
- () familiares dos alunos
- () empregadores/comércio/indústria
- () universidades
- () Instituições parceiras da escola (caso haja)
- () Secretaria Municipal de Educação

21.1 No que refere ao “desenvolvimento integral do aluno”, de que forma você compreende esse desenvolvimento na comunidade da sua escola: **(múltipla escolha)**

- () proposta escolar
- () desejo da comunidade
- () movimento social
- () iniciativa governamental
- () cumprimento da política pública federal/estadual/municipal
- () modelo de gestão democrática
- () Políticas setoriais trabalhando em intersetorialidade
- () atendimento às carências psicossociais do alunado
- () ampliação da escola para além dos muros escolares
- () Outro _____

22. A estrutura física da escola favorece o trabalho em turno ampliado na perspectiva de um bom atendimento às crianças e jovens?

- () Sim. Justifique _____
() Não. Justifique _____
() Não se aplica porque a escola não é de tempo integral.

22.1 O que, na sua visão, a escola ainda deveria oferecer a nível de estrutura física, para atender os alunos.

22.2.1 A quem cabe efetivar essas melhorias? _____

22.3. Sobre os RECURSOS MATERIAIS existentes na escola para atender os alunos nas diferentes atividades, na sua percepção, são adequados e suficientes? Justifique

23. Como percebe a relação família-escola

- () Parceria.
() Existe pouco diálogo entre ambas.
() Muitas queixas da escola em relação às famílias.
() Muitas queixas das famílias em relação a escola.
() Pouco envolvimento da família com as atividades dos filhos na escola.
() Outro. Qual _____

23.1 Você acredita que a proposta de “Educação Integral com Jornada Ampliada” aproxima a família da escola? Justifique

- () sim _____
() não _____
() Não faz diferença _____

24. Marca nas situações abaixo a frequência com que você percebe a presença das famílias na escola, **utilizando para indicar os números: (1 sempre), (2 quase sempre), (3 às vezes), (4 raramente) e (5 nunca).**

- () Reunião de pais
() Chamamentos individuais
() APM
() Reuniões do Conselho Escolar
() Organização de Eventos
() Debates e planejamento do ano letivo
() Reunião/evento para angariar Fundos
() Planejamento de atividades para contraturno
() reuniões com outras instituições que assistem a família e/ou seus filhos
() receber doação da escola
() Projeto Sábado Solidário
() Outros _____

24.1 A comunidade escolar, aqui representada pelos profissionais da educação, estudantes e familiares dos alunos, participa das decisões e consolidação das políticas que regulamentam e definem a política educacional efetivada na sua instituição? De que forma: () APM () Conselho Escolar () Grêmios Estudantil

- () Comissões de trabalho () Não há movimento nessa perspectiva () Desconheço

Outro _____

24.2 Existe relação entre as aprendizagens das crianças e dos adolescentes vivenciadas na escola, com a vida de cada um e com a comunidade a que pertencem? Justifique

24.3 Há interlocução entre os alunos matriculados atualmente e os alunos egressos?

- () Sim, de que forma _____
() Não há esse movimento de interlocução
() Desconheço essa dinâmica na escola

25. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo na **realidade da sua escola**:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Não se aplica a realidade de minha escola
O prolongamento do tempo de permanência diário dos alunos na escola contribui para ampliar suas possibilidades de aprendizagem desde que a organização curricular assegure a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores.						
A extensão da jornada escolar nas escolas públicas por si só não configura proposta de educação integral.						
A educação integral envolve ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parque.						
Educação integral pode incluir, ou não, o aumento do tempo dos alunos na escola, mas não é só isso. Envolve a ampliação dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano.						
Em uma perspectiva de Educação Integral os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto dimensões cognitivas como afetivas.						
Educação Integral é uma abordagem curricular.						
Para a Educação Integral a variedade de oportunidades de aprendizagem está na diversidade dos espaços e na ampliação de tempos em articulação com o território, com organizações da sociedade civil, com a comunidade, com a família.						
A Educação Integral se alarga para além da escola e deve produzir desenvolvimento social no âmbito do território onde vivem as famílias e os alunos.						
Embora eu acredite na Proposta de Educação Integral, penso que há hoje, na Escola Pública outras prioridades que precisam ser atendidas com maior urgência.						

26. Aceitando que Território Educativo remete a uma concepção abrangente de educação, assinala com que frequência **a escola na qual você trabalha considera**:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
A participação dos familiares dos alunos na definição do Projeto Educativo da escola.					
A participação dos moradores do bairro na definição do Projeto Educativo da escola.					
Amplia as oportunidades educativas para todos os membros da comunidade, pois acredita que todos estão aprendendo e não apenas as crianças.					
Articula diversos setores da educação, saúde, cultura e assistência social na realização de atividades conjuntas.					

Estabelece relações democráticas (debates, tomadas de decisões conjuntas) com as famílias e a comunidade do entorno da escola com o propósito de realizar melhorias no bairro.						
26.1:						
Promove o exercício de reapropriação pedagógica, no sentido de interrelacionar os conteúdos e aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento						
Utiliza diferentes espaços da cidade buscando estabelecer uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.						
Promove o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia						
Fomenta a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.						
A escola compõe uma rede de espaços sociais institucionais e não-institucionais que potencializa diferentes saberes e formas de interpretar o mundo.						
Problematisa o projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem						

27. *Quais qualidades você atribui ao território do Bairro em que está situada a escola.*

- Escolas de educação infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de educação fundamental () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de Ensino médio () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de Assistência Social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de rede interinstitucional de proteção () suficiente () insuficiente () desconheço
- Locais de lazer públicos para o encontro das famílias () suficiente () insuficiente () desconheço
- Estrutura adequada: iluminação, saneamento básico, pavimentação das ruas, coleta de lixo () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de saúde preventiva e emergencial () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de igrejas () suficiente () insuficiente () desconheço
- Segurança pública () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escuta da comunidade por parte do poder público nos problemas do bairro () suficiente () insuficiente () desconheço
- Associação de moradores () suficiente () insuficiente () desconheço
- Participação social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Transporte público () suficiente () insuficiente () desconheço
- Oferta de emprego () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de jovens () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de mulheres () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de idosos () suficiente () insuficiente () desconheço

28. *O tempo integral é (escolha única):*

- () educação de pessoas e da sociedade juntas;
- () transmissão de conhecimentos em mais tempo de escola;
- () modalidade de educação substantiva que altera a forma de ver e agir sobre o mundo;
- () desgaste da escola mediante as demandas de esforços pela sobrevivência;
- () outro. Descrever _____

28.1 *Baseado nos conceitos de educação integral, na SUA ESCOLA, observando aspectos de infraestrutura, pedagógicos, de pessoal, relação e interação, legislação, liderança e recursos disponíveis, discorra:*

a) Quais as potencialidades emergentes dessa proposta educacional:

b) Quais as limitações verificadas nessa proposta educacional:

Muito obrigada.

Anexo 6 - Questionário semiestruturado para os pais de alunos matriculados na escola

QUESTIONÁRIO PARA PAIS DE ALUNOS ATUAIS (6º ao 9º ano)	
<p>Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social". Esta pesquisa tem por objetivo compreender a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social e é uma realização da Universidade Feevale e UCoimbra. Objetiva ainda contribuir na elaboração da tese de Doutorado da pesquisadora Simone Henn, acadêmica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UCoimbra - FPCEUC. O seu preenchimento leva em torno de 30 minutos e todas as informações aqui prestadas serão sigilosas. Garantimos o anonimato de todas as informações que você prestar. Sua colaboração é muito importante!</p> <p>Escola _____</p>	
<p>a. Sexo: () Masculino () Feminino</p>	
<p>b. Idade: () menos de 30 anos () de 31 a 39 anos () de 40 a 49 anos () mais de 50 anos</p>	
<p>c. Naturalidade: () Novo Hamburgo () Erechim () Canela () São Leopoldo () Outras cidades do Estado RS. Qual _____ () Outras cidades do Brasil. Qual _____ () Nasci fora do Brasil</p>	
<p>d. Grau de Instrução () Ensino Fundamental Incompleto – não concluiu o 9º ano/8ª série () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo</p>	
<p>e. Qual é a sua cor/etnia? () Negra () Parda () Indígena () Branca () Outra. Qual? _____</p>	
<p>f. Em qual ano escolar seu filho está? _____ Que idade ele tem? _____</p>	
<p>g. Há quanto tempo seu filho estuda nessa escola? _____</p>	
<p>1. Pode ser escolha múltipla. Por que escolheu esta escola para seu filho? () É perto da minha casa. () Não é perto da minha casa, mas escolhi essa escola porque acredito na sua proposta de ensino. () O ensino aqui é muito bom. () Porque tem Turno Integral. () Trabalho na Escola. () Porque tem próximo da escola um projeto social que ele/ela participa no contraturno. () Outro motivo. Qual? _____</p>	
<p>2. Se você tivesse que explicar o que é Turno Integral o que diria? _____ _____</p>	
<p>3. Você sabe o que é Educação Integral? () Sim. () Mais ou Menos. () Não sei. Se sim ou mais ou menos, pode explicar _____ _____</p>	
<p>4. A escola chama os pais? () Para as entregas de boletins e/ou quando tem problemas com alunos. () Para assuntos que envolvem decisões importantes. Exemplo: _____ () Para participar de eventos/festas () Nunca chama os pais.</p>	

- 4.1 Você já participou do projeto “Sábado Solidário”
 Sim, algumas vezes Sim, sempre participo Não, nunca participei
- 4.2 Você já participou da elaboração da proposta educacional da escola (Projeto Político Pedagógico)?
 Sim, respondendo questionário sobre a escola
 Sim, em reuniões que a escola realizou
 Não, nunca participei
- 4.3 Você já foi convidado pela escola, para decidir sobre as atividades a serem realizadas no contraturno escolar?
 Sim, já fui convidada a dar opinião
 Fui convidado(a), mas não participei
 Nunca fui convidado Não lembro
- 4.4 Você sabe quais atividades seu filho realiza na escola, no contraturno escolar?
 Sim. Quais _____
 Não sei

5. **Pode ser escolha múltipla.** Assinala a (s) alternativa (s) que corresponde à **realidade da escola de seu filho ou filha** a partir da seguinte afirmativa:

Na escola de meu filho/filha existe ampliação de tempo de permanência de crianças e adolescentes através do seguinte Programa:

- CRAS
 MOVE-NH
 Programa Mais Educação
 Programa Novo Mais Educação
 Escola Aberta
 PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
 Outro. Qual? _____
 A escola é de tempo integral mas mesmo assim faz encaminhamentos para um dos projetos acima. **Lembre de assinalar qual das opções acima.**
 A escola é de tempo integral e a criança só frequenta a escola.
 A escola não é de turno integral e também não encaminha para projeto social. Meu filho/filha só frequenta a escola num turno e não participa de nenhum projeto social.

6. **Só responde quem tem filhos em projetos social.** A participação do seu filho no projeto é: **(múltipla escolha)**

- resultado do encaminhamento da escola. encaminhamento do CRAS.
 porque recebe Bolsa Família. por decisão dos pais e/ou responsáveis.
 encaminhamento do Conselho Tutelar e/ou do Juizado da Infância e da Juventude.

7. **O fato de seu filho ou sua filha ficar pela manhã e pela tarde na escola integral ou escola+projeto contribui para a organização da sua família?**

- Sim. Por quê? _____
 Não.

8. **O fato de seu filho ou sua filha estar na escola de turno integral ou em escola+projeto isto contribui para que a aprendizagem dele/a seja melhor?**

- Sim. De que maneira? _____
 Não. Por quê? _____

9. **Só responde quem tem filhos em projeto social.** No projeto social você identifica (ele/ela conta) o que o filho/filha faz no turno contrário a escola?

- Sim. Dê exemplos: _____
 Não.

10. Na sua opinião, as atividades oferecidas pela escola de seu filho/filha se preocupam com o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual dele/a?

- () Sim
 () Não
 () Mais ou menos

Por quê? _____

10.1 Das atividades oferecidas pela escola quais **you acreditada** que serão importantes para o futuro do seu filho:
 ()Esporte ()Teatro ()Música ()Dança ()Meio ambiente/ecologia () Aulas de Reforço () Leitura
 () Informática () Banda escolar ()Outra _____
 () Não acho que farão diferença para o futuro do meu filho(a)

11. A escola chama os pais para debater os *problemas do seu bairro*. Se sim ou as vezes, quais os principais assuntos.

- () **Sim**. Quais? () drogas () violência () medo () praças () lixo () trabalho
 () precariedade do bairro () falta de espaços para o lazer () Outros _____
 () **As vezes**. Quais? () drogas () violência () medo () praças () lixo
 () trabalho () precariedade do bairro () falta de espaços para o lazer
 () Outros. _____
 () **Não**.

12. (somente para os pais que tem filhos em escolas de tempo integral. Se não for integral passa para a 13)

Após ler as frases abaixo, marque o quanto você concorda com o que elas dizem.

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
O fato das crianças e dos adolescentes ficarem mais tempo na escola ajuda para que eles aprendam outras coisas sobre a vida e não só das matérias de colégio.					
ando mais tempo na escola os alunos podem aprender mais e melhor.					
Com os filhos o dia inteiro na escola a sua relação com os professores e direção é de maior proximidade em relação ao objetivo de um melhor aproveitamento escolar das crianças.					
A escola de tempo integral é também uma escola de pais, quero dizer: os pais participam mais, estão mais presentes, recebem formação de como educar os filhos.					
A escola de tempo integral é também uma escola de pais, quero dizer: recebem formação sobre educação para a família ajudando a resolver problemas que envolvem diferentes dificuldades.					
A escola de tempo integral é também uma escola do bairro, quero dizer: está aberta para ajudar os moradores a resolver problemas do bairro com a prefeitura, com os órgão públicos, entre os moradores.					
A escola de tempo integral é uma escola melhor daquela de um turno único para tornar os alunos de hoje em adultos com melhores condições de trabalho e de uma vida boa.					

13. Como você se sente em relação a escola de seu filho?

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Sinto que sou valorizado/a pois sempre que procuro a escola por qualquer razão, sou recebido/a.					
Sinto que a escola considera a opinião dos pais sobre as atividades a serem oferecidas aos alunos no contraturno.					
Sinto que as/os professoras/es acreditam que os pais estão interessados na aprendizagem dos filhos.					
Sinto que meu/minha filho/a gosta das atividades que realiza na escola no contraturno.					
Vejo que a escola se preocupa com toda a família e não somente com os nossos filhos realizando atividades que melhoram a educação de todos da casa, realizando atividades para toda a família que frequenta a escola.					
Vejo que a escola oferece oportunidades para que todos os membros do bairro aprendam com as atividades comunitárias que são oferecidas.					
Percebo que a escola dá oportunidade para que a nossa comunidade, os moradores do bairro participem do planejamento escolar.					
Considero que a escola se preocupa muito com a boa disciplina dos seus alunos.					

14. (somente para pais cujos filhos participam de projetos sociais independente se a escola é de tempo integral ou não) Como você se sente em relação ao projeto social que seu/sua filho/a frequenta?

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
O fato das crianças e dos adolescentes irem para o projeto social ajuda a melhorar o aproveitamento escolar deles.					
No projeto social seus filhos/as aprendem as mesmas coisas que são estudadas na escola.					
Sinto que meus filhos/as fazem sempre as mesmas coisas no projeto e eles cansam de ir.					
Sinto que meu/minha filho/a gosta das atividades que realiza no projeto social , no contraturno.					
O tempo que permanecem no projeto social contribui para ajudá-los a serem crianças mais tranquilas.					
Os filhos/as frequentam o projeto porque lá recebem almoço, lanche, roupas, atendimento psicológico, acompanhamento social.					
Sinto que sou valorizado/a pois sempre que procuro o projeto por qualquer razão, sou recebido/a.					
Sinto que o projeto social considera a opinião dos pais sobre as atividades a serem oferecidas aos alunos no contraturno.					
Sinto que as/os educadoras/es acreditam que nós pais estamos interessados em cuidar bem dos filhos.					
Vejo que o projeto social se preocupa com toda a família e não somente com os nossos filhos.					
Percebo que o projeto social dá oportunidade para que a nossa comunidade, moradores do bairro participem das atividades.					
O trabalho realizado pelos educadores no projeto social é melhor do que a escola porque oferece condições para tornar seus filhos adultos com melhores condições de trabalho e de uma vida boa.					

15. No seu bairro existe:

- Escolas de educação infantil () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de educação fundamental () suficiente () insuficiente () desconheço
- Escolas de Ensino médio () suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços do CRAS () suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de entidades de proteção de crianças e adolescentes
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Locais de lazer públicos para o encontro das famílias
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Presença de igrejas () suficiente () insuficiente () desconheço
- Estrutura adequada: iluminação, saneamento básico, pavimentação das ruas, coleta de lixo
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Serviços de saúde preventiva e emergencial
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Segurança pública () suficiente () insuficiente () desconheço
- O poder público escuta os problemas do bairro
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Associação de moradores () suficiente () insuficiente () desconheço
- Participação social () suficiente () insuficiente () desconheço
- Transporte público () suficiente () insuficiente () desconheço
- Oferta de emprego () suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população infantil
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de jovens
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de mulheres
() suficiente () insuficiente () desconheço
- Projetos e políticas sociais para a população de idosos
() suficiente () insuficiente () desconheço

16. Aponte 3 (ou mais) questões que você acha importante na proposta de educação em tempo integral da escola

- 1- _____
2- _____
3- _____

17. Aponte 3 (ou Mais) questões que você NÃO acha importante na proposta de educação em tempo integral da escola:

- 1- _____
2- _____
3- _____

18. Como você se sentiu respondendo este questionário?

- () Bem.
() Mal.
() Indiferente.

Justifique a sua resposta: _____

Muito obrigada.

Anexo 7 Matriz de redução dos questionários

EDUCAÇÃO INTEGRAL	
Categoria: Concepção de Educação Integral	
Subcategoria: Ideias/Conceito	Inferência
<p>A educação integral me faz pensar no ser humano na sua integralidade [...] na integração entre ele, a vida, ser/estar, aspecto cultural, afetivo, social e cognitivo. Educação Integral tende a pensar o ser humano na sua complexa forma de ser e estar no mundo [...] permitindo o seu desenvolvimento nos aspectos intelectual, físico, emocional, social e cultural em toda a sua dimensão. A educação integral está presente nas vivências de aprendizagens que compreendam o ser humano como um todo, não apenas na questão cognitiva. Essa concepção é hoje, dentro da realidade educacional, uma quebra de paradigma. (EG).</p> <p>A educação integral engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos (QG)</p> <p>Vejo a educação integral como possibilidade de qualidade de vida dos estudantes, um processo que visa conhecer o aluno como sujeito em construção e que necessita estar inserido na comunidade e na sociedade. A educação como oportunidade de novas vivências e possibilidades para os alunos, [...] potencializado nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano: social, cultural, afetivo, esportivo, espiritual e cognitivo, elementos que compõe o sujeito em construção e transformação contínua (ECA).</p> <p>É a educação como processo educativo que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como "territórios educativos". (QC)</p> <p>A Educação Integral compreende todas as dimensões do ser humano [...], o seu trabalho/desenvolvimento de forma plena, completa. Abrange os aspectos físico, emocional, espiritual, para além do cognitivo.</p> <p>(EP1). É o modelo de educação que constrói uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social (QP1)</p> <p>É trabalhar o sujeito na sua integralidade, proporcionando diferentes vivências [...] (EP2).</p> <p>É caracterizada por novas oportunidades[...] com uma nova visão de escola (QP2)</p>	<p>Desenvolvimento do sujeito nas dimensões cultural, afetiva, social, física, cognitiva, psicológica e pedagógica.</p> <p>Sujeito em construção;</p> <p>Sujeito sociocultural;</p> <p>Quebra de paradigma educacional;</p> <p>Postura didática;</p> <p>Vivências e oportunidades;</p>
Subcategoria: Dinâmicas pedagógicas	Inferência
<p>[...] é preciso revisar o currículo, ampliar a carga horária de atividades oportunizadas aos alunos, reorganizar o fazer pedagógico na escola [...] possibilitando outras vivências em cada área do conhecimento. A proposta deve estar fundamentada no Projeto Político Pedagógico, [...] de acordo com o que se deseja para a escola [...]</p> <p>A formação continuada dos profissionais da escola é fundamental para a implementação e sucesso da proposta [...] (EG).</p> <p>Apesar de estarmos há mais de uma década com a experiência de educação integral em jornada ampliada, a cada ano tivemos adaptações,</p>	<p>Revisitar o currículo;</p> <p>Ampliar a carga horária das atividades;</p> <p>Alargar vivências e oportunidades;</p>

ENTRE AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: estudo de caso no Sul do Brasil

condutas e dinâmicas pedagógicas diferentes, que se apresentavam mais viáveis ao tempo histórico e ao contexto social que a escola se insere (QG).	Promover experiências; Planejamento construído no coletivo;
A escola precisa ter um planejamento construído no coletivo [...]. A formação de professores e profissionais precisa ser uma ação recorrente ao longo de cada ano letivo, todos precisam estar engajados [...] com objetivos claros e possíveis de realização. Revisitar conceitos e práticas permitem reelaborar estratégias e métodos de ação, [...] potencializando as dinâmicas pedagógicas [...] (ECA).	Envolvimento/engajamento; Revisão curricular conectada com as estratégias de trabalho;
Na organização de uma escola de educação integral em tempo alargado é necessário um currículo que seja integral, que complemente a educação. Dinâmicas pedagógicas e curriculares que contemplem a amparem a proposta, criando oportunidades educativas para todos os alunos. Essas oportunidades educativas são direcionadas aos alunos quando elas são pensadas para eles, quando são pensadas dentro da realidade de cada escola, dentro do que os estudantes necessitam. (EP1).	
A educação integral na escola de tempo integral precisa ser pensada a partir da dinâmica de formação e momentos de reflexão com os professores, promovendo aprendizagens e troca de experiências. O planejamento tem grande importância nessa dinâmica. [...] (EP2)	
Categoria Tempo/Espaço de Educação Integral	
Subcategoria: Oportunidades	Inferência
Dentro das 4 horas/aula, [...] não conseguimos ampliar as experiências com outras atividades [...] oportunidades e instrumentos que contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. O tempo é fundamental na formação [...] da educação integral. O professor, em pouco tempo, não conseguirá trabalhar através do teatro, da literatura, e tantos outros instrumentos que desenvolvem a expressão corporal, raciocínio, linguagem. Aumentando a jornada aumentamos também a permanência dos alunos na escola. O tempo de uma criança da educação infantil em permanecer na escola é um tempo qualificado e com olhar diferente do tempo oferecido para as crianças e jovens do ensino fundamental I e II. Os estudantes se acostumam com a ideia, desenvolvem um sentimento de pertencimento, se envolvem nos diversos enredos da escola [...] (EG).	Aumentar a jornada amplia a permanência do aluno na escola; Qualificar o tempo; O sentimento de pertencimento é fundamental, Oportunidades diversificadas científica, desportiva, profissional, cidadania;
Dentre as oportunidades educativas oferecidas aos alunos acredito ser de maior relevância as áreas voltadas à diversidade, desportiva, científica (laboratório de ciências e de informática) e área relacionada a valores (QG).	As atividades ocorrem dentro e fora da escola, estruturadas em conformidade com o público;
O período mínimo de aulas assegurado na legislação não contempla as demandas da escola atual. São muitos aspectos a serem trabalhados, discutidos, construídos com as crianças na escola e fora dela. O tempo alargado organizado com atividades estruturadas e com objetivos definidos, além dos diversificados espaços a serem explorados, contribuem na formação integral do estudante. Os tempos e espaços podem ser os mesmos, mas as estratégias de interpretação serão distintas em conformidade com o público a ser atingido. Quanto mais tempos e espaços significativos mais oportunidades educativas investidas no desenvolvimento integral do estudante (ECA).	
Não podemos propor mais horas com as mesmas estratégias educativas e pedagógicas. Eu não preciso fazer tudo dentro da minha escola porque a escola vai além dos muros e do seu espaço. Ela pode ir para a comunidade e para outros locais da cidade/região (EP1).	

ENTRE AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: estudo de caso no Sul do Brasil

<p>Dentre as oportunidades educativas propostas penso que tem maior relevância as áreas científica, cultural, desportiva e profissional (QP1).</p> <p>Não é apenas o aumento do tempo que interessa, mas a qualidade deste tempo, a importância da prática, das metodologias aplicadas em cada tempo. Os espaços podem ser variados, desde a escola até a comunidade [...] promovendo a educação completa do estudante. Pensar sobre quais serão os espaços que os estudantes frequentarão [...], salientando a magnitude dessa análise (EP2).</p> <p>Sobre as oportunidades educativas propostas, penso que possuem maior relevância para os alunos, a área científica/pesquisa (QP2)</p>	
<p>Subcategoria: Infraestrutura</p> <p>As questões de infraestrutura são importantes, porém, uma infraestrutura escolar inadequada não é desculpa para não se começar uma proposta de educação integral. Nossa escola possui amplo espaço físico constituído por salas de aula, biblioteca, refeitório, além de uma grande área externa, com espaço verde, ginásio poliesportivo e quadra aberta. Readequamos muitos espaços e [...] fomos ampliando-os, qualificando-os e ajustando-os para as necessidades escolares. Foi com essa infraestrutura que iniciamos a proposta de educação integral em jornada ampliada utilizando, além da escola, os espaços existentes no bairro e na cidade. A infraestrutura interna a escola gerencia, porém, é preciso mais recursos para locomoção, alimentação, recursos humanos qualificados, demandas de responsabilidade do poder público (EG).</p> <p>Dentro da estrutura física para atender aos alunos em consonância com a proposta educacional, há a necessidade da melhoria e manutenção dos prédios existentes e de instalações sustentáveis como caixas coletoras de água da chuva, estufa, horta, pomar... (QG).</p> <p>Quanto a infraestrutura física e de recursos humanos da escola, é preciso que a manutenção dos espaços seja garantida e que tenhamos profissionais qualificados para atender os estudantes nas diferentes atividades. (ECA).</p> <p>Ao poder público cabe a manutenção da infraestrutura dos espaços que a escola possui, garantindo a continuidade da proposta de educação integral em jornada ampliada (QCA).</p> <p>Este tempo e espaço em relação a infraestrutura pode ser implementado em diversos e diferentes espaços da cidade [...]. A comunidade precisa fazer parte da escola e sentir-se pertencente à escola, ao passo que a escola é integrante da própria comunidade. No entanto, há a necessidade de ampliação e manutenção de espaços diferenciados na escola, promovendo a continuidade das propostas no entorno social. (EP1).</p> <p>A escola tem um amplo espaços, porém a construção não se adequa ao inverno do estado do Rio Grande do Sul, e nessa estação sofremos com o frio e as chuvas. A sugestão é que a mantenedora, junto aos órgãos públicos, busque estratégias para melhorias nesse aspecto.</p>	<p>Inferência</p> <p>Início da proposta com os espaços existentes;</p> <p>Readequação dos espaços internos;</p> <p>Ampliação de novos espaços na escola;</p> <p>Necessidade de melhoria e manutenção dos espaços internos;</p> <p>Utilização de espaços dentro e fora da escola;</p> <p>Prever espaços adequados para cada etapa educacional e para cada oficina/atividade específica.</p>