

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALANA PAULA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL X ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL:
EXPLORANDO OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO EM
VALORES**

PRESIDENTE PRUDENTE
2019

ALANA PAULA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL X ESCOLAS EM TEMPO
INTEGRAL:
EXPLORANDO OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO EM
VALORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Unesp/câmpus de Presidente Prudente como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin

Linha de Pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública

PRESIDENTE PRUDENTE
2019

O48e

Oliveira, Alana Paula de

Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores / Alana Paula de Oliveira. -- Presidente Prudente, 2019

221 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Renata Portela Rinaldi

Coorientadora: Maria Suzana De Stefano Menin

1. Educação Integral. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Escola de Tempo Integral. 4. Educação em Valores. 5. Programa Cidadescola. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO INTEGRAL X ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: EXPLORANDO OS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO EM VALORES

AUTORA: ALANA PAULA DE OLIVEIRA

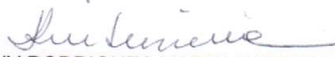
ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

COORDINADORA: MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dra. RENATA PORTELA RINALDI

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

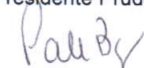

Prof. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA

Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

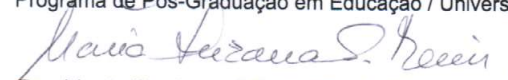
Departamento de Didática / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente


Prof. Dra. PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília


Prof. Dra. CARMEN LÚCIA DIAS

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE


Presidente Prudente, 25 de abril de 2019

*Às minhas filhas amadas, Lara e Livia, as
quais eu sempre desejei um coração virtuoso.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e sabedoria, pelas graças recebidas, pela proteção e força durante toda a caminhada!

A conclusão desta tese é a efetivação de um objetivo de vida e a sua construção, por meio de um processo árduo e gratificante, só foi possível porque pude contar com diversas pessoas, escutando-me, apoiando-me, orientando-me e compreendendo as minhas ausências. A todas elas, serei eternamente grata, em especial:

Às minhas filhas, Lara e Livia, por darem sentido à minha vida, tornando-a mais completa e feliz, e por me impulsionarem com tanto amor e carinho.

Aos meus pais, Paulo e Nilza, minha base em todos os momentos, que me mostraram o valor da educação, sempre me incentivaram nos estudos e não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

À minha querida irmã, Nerrie, pela parceria, amizade e cumplicidade.

À professora Maria Suzana de Stefano Menin, minha primeira orientadora, por quem guardo um enorme carinho e admiração. Agradeço pelos valiosos ensinamentos desde a graduação, pela confiança e pela disponibilidade e por contribuir com a minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

À professora Renata Portela Rinaldi, um anjo enviado por Deus, que, com toda a sua competência, sabedoria, dedicação, paciência e generosidade, possibilitou a conclusão deste trabalho. Sou grata por ter acreditado em mim, por ter sido minha orientadora e por ter me encorajado nos momentos mais difíceis.

Às professoras Patrícia Unger Raphael Bataglia e Leny Rodrigues Martins Teixeira pelas criteriosas e valiosas contribuições ao exame de qualificação e por aceitarem, juntamente com a professora Carmen Lúcia Dias e o professor Silvio Cesar Nunes Militão, compor a banca arguidora no momento da defesa deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pelas trocas de experiências e de conhecimentos, em especial à Larissa Aparecida Trindade, com quem pude compartilhar momentos de angústias e alegrias.

Aos professores de toda minha trajetória acadêmica, em especial àqueles do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp, sem os quais não seria possível o conhecimento adquirido.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pelos serviços prestados, pelos auxílios e pelos esclarecimentos dados durante o processo.

Às escolas e a todos participantes dessa pesquisa (estudantes, oficinairos, professoras articuladoras e diretoras), especialmente às diretoras do Programa Cidadescola, pela colaboração. Que a educação integral possa, de fato, percorrer o espaço escolar e possibilitar a formação de valores morais importantes para a vida e a convivência.

Aos meus alunos e colegas de trabalho pelas vivências, experiências e conhecimentos compartilhados.

Aos meus amigos que apoiaram, incentivaram e me acompanharam durante esse momento importante da minha vida.

“Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais
autêntico da palavra.”
(Anísio Teixeira)

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), teve como principal objetivo analisar como a educação integral tem se estruturado no Brasil, a partir de 2007, e no município de Presidente Prudente, a partir da implantação do Programa Cidadescola, e de que forma a educação em valores é contemplada. O delineamento metodológico do estudo se pautou na abordagem qualitativa, por meio do método da pesquisa bibliográfica e documental, realizada em fontes primárias de âmbito federal e municipal; e a pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental do município investigado. Participaram da pesquisa crianças de 2º e 4º do Ensino Fundamental e os seguintes agentes escolares: duas diretoras e duas professoras articuladoras das unidades escolares, assim como duas gestoras do Programa Cidadescola, que atuam junto à Secretaria Municipal de Educação e são responsáveis pelo programa. Os procedimentos usados na coleta de dados na pesquisa de campo com as crianças foram: observações durante o desenvolvimento de oficinas, diário de campo e entrevistas fundamentadas no Método Clínico de Piaget (1932/1994); com os agentes escolares, foi realizada a entrevista semiestruturada. A análise dos dados se pautou numa perspectiva descritiva, interpretativa e compreensiva, com o apoio dos procedimentos sugeridos por Bardin para a análise de conteúdo, a partir de critérios retirados da literatura sobre educação em valores e educação integral. Os resultados apontaram que a educação em valores é um princípio da educação integral para a formação completa do cidadão. Nos documentos legais e normativos do país e do município, por vezes, a diáde educação integral e educação em valores comparece de modo explícito ou implícito e, em outros, é completamente suprimida, por exemplo, com a proposta do Programa Novo Mais Educação. O que vemos acontecer é um esvaziamento da educação integral em seus objetivos e estrutura, isso em prol do fortalecimento de um modelo instrucional que se resume à complementação de estudos, principalmente em matemática e português, com a finalidade de obtenção de melhora nos índices de desempenho escolar. O trabalho de campo com as gestoras e professoras revelou que a proposta de ampliação da jornada escolar é recente no município, sofre descontinuidade e alteração em termos de objetivos, de estrutura e de procedimentos. Quanto à educação em valores, as participantes acreditam que o Programa favorece a sua realização por conta de diferentes oportunidades de vivências e de convivência que oferece às crianças, em diferentes espaços, dentro e fora das escolas. Nas observações das oficinas, percebemos que não há uma proposta de educação em valores, no sentido de conduzir os alunos a refletirem sobre valores e princípios morais. Para garantir o cumprimento das regras e o bom comportamento dos alunos, são utilizadas punições e premiações, bem como o medo de uma autoridade. Os resultados das entrevistas com as crianças revelaram que não parece haver diferenças nas perspectivas sociais dos juízos morais entre as crianças que frequentam apenas o ensino regular e aquelas que cumprem jornada integral, participando das oficinas do Programa Cidadescola. As diferenças, quando percebidas, ocorreram entre as crianças menores e as maiores, pois as crianças dos grupos de 4ºs anos apresentaram respostas em perspectiva social mais avançada, com adesão a valores de respeito e de solidariedade em níveis mais altos. Desse modo, consideramos que as escolas são de tempo integral e não contemplam a educação integral em seu sentido amplo, viabilizando espaços para a educação em valores.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Escola de Tempo Integral; Educação em Valores; Programa Cidadescola.

ABSTRACT

This Ph.D. research, developed at the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology (FCT/UNESP), aimed to analyze how integral education has been structured in Brazil from 2007, and in the municipality of Presidente Prudente from the implementation of the *Cidadescola* Program and in what way education in values is addressed. The qualitative approach was used as the methodological design of the study, through the method of bibliographical and documentary research, carried out in federal and municipal primary sources; and the field research, carried out in two public schools of early years of elementary school in the municipality investigated. Children from second and fourth elementary school years took part in the research as well as the following school workers: two principals, two coordinators of the schools and two directors of the *Cidadescola* Program who work along with the Municipal Department of Education. The procedures for data collection in the field research with the children consisted of observations during workshops, the use of the field diary and interviews based on the Clinical Method of Piaget (1932/1994) and the use of semi-structured interview which was carried out with the school workers. The analysis of the data was based on a descriptive and interpretive perspective supported by the procedures for content analysis suggested by Bardin, from criteria drawn from the literature on education in values and integral education. The results indicate that education in values is a principle of integral education for the entire formation of the citizen. In the legal and normative documents of the country and the municipality, sometimes the dyad of integral education and education in values appears explicitly or implicitly, however, occasionally it is completely excluded, such as in the *Programa Novo Mais Educação* (New More Education Program). It can be said that the objectives and structure of integral education have been losing their place to supplemental studies classes, mainly in Mathematics and Portuguese subjects in order to improve the index of school performance. The fieldwork with the directors and the teachers revealed that the extension of the school day is a recent proposal in the municipality and that it suffers of discontinuity and changes in its objectives, structure and procedures. The participants believe that the Program favors education in values due to children different opportunities to experience and coexist in different spaces, inside and outside the schools. In the workshops observations, we noticed that there is no proposal of education in values aiming to lead the students to reflect on values and moral principles. To ensure compliance with the rules and good behavior of the students, punishments and awards are used, as well as the fear of an authority figure. The results of the interviews with the children showed that there do not seem to be differences in the social perspectives of moral judgments between children who attend only regular education and those who study full-time, attending the workshops of the *Cidadescola* Program. The differences, when perceived, occurred between the youngest and the oldest children, since the children in the fourth grade groups answered the questions in a more advanced social perspective, with adherence to the values of respect and solidarity at higher levels. Therefore, we consider that the schools are full-time and that they do not contemplate integral education in its broad sense, providing spaces for education in values.

Keywords: Integral Education; Full-time Education; Full-time School; Education in Values; *Cidadescola* Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologias de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral.....	62
Quadro 2 – Quadro referencial com base na Constituição Federal do Brasil.....	68
Quadro 3 – Quadro referencial com base no Estatuto da Criança e do Adolescente.....	70
Quadro 4 – Quadro referencial com base na Lei de Diretrizes e Bases.....	72
Quadro 5 – Quadro referencial com base nas DCNGEB.....	77
Quadro 6 – Quadro referencial com base na Portaria Interministerial nº 17/2007.....	83
Quadro 7 – Quadro referencial com base no Decreto nº 7.083/2010.....	85
Quadro 8 – Quadro referencial com base nos Cadernos da Série Mais Educação.....	89
Quadro 9 – Quadro referencial com base no Plano Nacional de Educação.....	94
Quadro 10 – Quadro referencial com base na proposta do Programa Novo Mais Educação.....	97
Quadro 11 – Quadro referencial com base na política de educação integral da cidade de Presidente Prudente/SP.....	101
Quadro 12 – Quadro referencial com base no relatório da UFMG.....	106
Quadro 13 – Histórias sobre respeito.....	116
Quadro 14 – Histórias sobre solidariedade.....	116
Quadro 15 – Delineamento dos grupos de crianças que participaram da pesquisa.....	116
Quadro 16 – Turmas do Programa Cidadescola na Escola A.....	118
Quadro 17 – Turmas do Programa Cidadescola na Escola B.....	119
Quadro 18 – Oficinas e carga horária de observação.....	119
Quadro 19 – Gestões do Programa Cidadescola.....	127
Quadro 20 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1).....	167
Quadro 21 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2)	167
Quadro 22 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)	170
Quadro 23 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4).....	172
Quadro 24 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1)	175
Quadro 25 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2).....	176
Quadro 26 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)	178
Quadro 27 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4).....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

AME – Association for Moral Education

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

Art. – Artigo

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

COPPEM – Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCERE – Congresso Nacional de Educação

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

EDH – Educação em Direitos Humanos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MIJ – Moral Judgment Interview

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação da Cidade de Presidente Prudente

SEMAV – Secretaria de Assuntos Viários

SEST/SENAT – Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

OEL – Orientação de Estudo e Leitura

TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A EDUCAÇÃO EM VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	22
2.1 O JUÍZO MORAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE PIAGET.....	24
2.2 A TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE KOHLBERG.....	29
2.3 A EDUCAÇÃO EM VALORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	35
2.4 PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES.....	43
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DO CONCEITUAL AO LEGAL.....	53
3.1 MAPEANDO A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM VALORES A PARTIR DE MARCOS REFERENCIAIS LEGAIS E NORMATIVO.....	65
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	108
4.1 OBJETIVOS.....	110
4.2 APRESENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	111
4.2.1 Escolha das escolas.....	113
4.2.2 Instrumento de avaliação do julgamento moral.....	114
4.2.3 Instrumento de Observação e Mensuração do Ambiente Moral das oficinas.....	117
4.2.4 Instrumentos de Entrevistas com os agentes escolares.....	120
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	121
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	124
5.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	124
5.1.1 O Programa Cidadescola a partir da ótica dos participantes.....	124
5.1.2 Os impactos das mudanças do governo federal na proposta municipal.....	132
5.2 PROGRAMA CIDADESCOLA NA ESCOLA A.....	135
5.2.1 Observações em duas oficinas da Escola A.....	141
5.3 PROGRAMA CIDADESCOLA NA ESCOLA B.....	147
5.3.1 Observações em duas oficinas da Escola B.....	152
5.4 A EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INDICATIVOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL NOS JUÍZOS QUE CRIANÇAS DAS ESCOLAS	

A E B FAZEM EM HISTÓRIAS SOBRE VALORES DE RESPEITO E DE SOLIDARIEDADE.....	159
5.4.1 Valor de respeito.....	160
5.4.2 Valor de solidariedade.....	163
5.4.3 Adesão aos valores de respeito e de solidariedade na Escola A.....	166
5.4.3.1 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 1) e as crianças de 2º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 2)</i>	166
5.4.3.2 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 1) e de 4º ano (Grupo 3) que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola.....</i>	168
5.4.3.3 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 2) e de 4º ano (Grupo 4) que frequentavam apenas o ensino regular.....</i>	171
5.4.3.4 <i>Comparação entre as crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 3) e as crianças de 4º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 4)</i>	173
5.4.4 Adesão aos valores de respeito e de solidariedade na Escola B.....	175
5.4.4.1 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 1) e as crianças de 2º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 2)</i>	175
5.4.4.2 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 1) e de 4º ano (Grupo 3) que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola.....</i>	177
5.4.4.3 <i>Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 2) e de 4º ano (Grupo 4) que frequentavam apenas o ensino regular.....</i>	179
5.4.4.4 <i>Comparação entre as crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 3) e as crianças de 4º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 4)</i>	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196
APÊNDICES.....	206
ANEXOS.....	217

1 INTRODUÇÃO

Com a ascensão social da mulher e sua inclusão no mundo do trabalho, ao contrário de décadas passadas, a maioria das mães cumpre longas jornadas de trabalho. O atual cenário familiar, somado ao contexto social contemporâneo, modifica as relações entre pais e filhos, reajusta o papel da mulher e do homem na sociedade e, ainda, influencia diretamente a educação das crianças.

Além disso, nas últimas décadas, no Brasil, ocorreram inúmeras alterações na estrutura da educação básica por meio da legislação educacional, que passou a obrigar os pais a matricular seus filhos mais cedo no sistema de ensino. Em 2006, por meio da Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental, que era a única modalidade obrigatória, passou de 8 para 9 anos de duração, com o ingresso da criança no 1º ano aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Mais recentemente, em 2013, a Lei n. 12.796, com base na Emenda Constitucional n. 59, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9.394/1996, e a educação básica passou a abranger parte da educação infantil (pré-escola) e o ensino médio. Desse modo, dos 4 aos 17 anos, as crianças e os adolescentes são obrigados a frequentar as instituições escolares regulares. A principal justificativa dada para tais alterações é a de garantia do acesso de todos à educação, conforme prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a escola começou a ocupar mais cedo a vida das crianças, com a tarefa de continuar o processo educativo outrora desenvolvido pela família. Além de ingressarem mais cedo no ambiente escolar, muitas crianças têm cumprido, nesse espaço, uma jornada de tempo integral. A história da ampliação do tempo escolar não é recente no país, considerando que, ao longo do tempo, muitas propostas já foram implementadas em diferentes contextos educacionais. Mas, com a instituição do Programa Mais Educação por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), cujo objetivo é oferecer recursos financeiros a estados, municípios e Distrito Federal, para a ampliação da jornada escolar (PARENTE, 2017), houve uma indução da educação ao tempo integral na agenda educacional de diferentes localidades brasileiras, inclusive no município de Presidente Prudente. Nesse município, em 2010, foi criado o Programa Cidadescola visando-se “desenvolver a formação integral das crianças e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes e de atividades socioeducativas que auxiliem no processo de formação das crianças” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 2).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024, estabeleceu, como uma de suas metas, a oferta de

educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma que pelo menos 25% dos estudantes da educação básica fossem atendidos (BRASIL, 2014a).

Considerando que a educação em tempo integral é uma demanda social e legal, faz-se necessário repensar o papel da escola enquanto instituição com função social, cultural e política. Independentemente do regime de atendimento, seja de tempo parcial ou integral, consideramos inegável o papel que a escola pode desempenhar no desenvolvimento integral da criança, uma vez que permite inúmeras e variáveis interações, experiências e vivências. A escola pode ser uma importante ferramenta para educar crianças como cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres e, ainda, capazes de conviver de forma respeitosa em sociedade.

Nos termos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação, cuja responsabilidade é atribuída ao Estado, à família e à sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Compreendemos, assim, que a educação escolar deve ultrapassar a formação cognitiva e o cumprimento de conteúdos curriculares, uma vez que é função da escola garantir uma formação integral, favorecendo aspectos cognitivo, afetivo, físico, linguístico, político, cultural, moral, ético e estético.

Nessa perspectiva, compreendemos a Educação Integral como uma formação completa do indivíduo. Uma formação emancipadora, que se propõe a educar integralmente crianças, adolescentes e jovens, sem fazer distinção ou conceder privilégios de qualquer natureza. Uma educação integral, em que a formação completa seja integrada e não dissociada do currículo escolar, uma vez que todos os componentes curriculares são inerentes a essa formação (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; PARENTE, 2016; COSTA, 2018).

Acreditamos que o espaço escolar é adequado para o desenvolvimento de uma educação integral capaz de promover a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento social, afetivo, moral, psicomotor etc. e que pode se fortalecer com o tempo integral a partir da perspectiva de educação democrática, que vislumbra mais qualidade de vivências e não apenas mais tempo de permanência da criança na escola. Assim, nos referimos à educação integral em tempo integral, a qual está relacionada com a ideia de tempo ampliado de cunho qualitativo e que pressupõe uma educação integral. Não se limita à ampliação da jornada escolar, mas se abre para as possibilidades de realização de atividades que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir do que se entende por Educação Integral, identificamos possibilidades de se construir valores morais. Acreditamos que a Educação em Valores complementa a educação integral e ambas podem formar melhor os estudantes para viver e para conviver na sociedade.

Acreditamos que a díade educação integral e a educação em valores prepara o aluno para a vida e para a convivência.

Assim, compreendemos a Educação em Valores como um modelo de educação baseado na construção de valores e de princípios morais necessários ao bem comum e que tem como finalidade o desenvolvimento da moralidade autônoma. Mesmo que de forma não planejada, os valores são transmitidos por agentes escolares nos mais diferentes espaços, por meio de conversas, de discursos ou da imposição de regras. Contudo, o planejamento dessa educação, a fim de conduzir os alunos a refletirem sobre a importância de terem seus comportamentos pautados em valores morais, pode resultar em um trabalho mais bem-sucedido.

A construção de valores morais, como respeito, justiça, cooperação, tolerância, solidariedade, generosidade, honestidade, entre outros, coloca-se como algo urgente diante dos inúmeros casos vistos na sociedade de violência, de incivilidade, de intolerância e de conflitos que ocasionam tragédias, as quais ganham repercussão na mídia e nas redes sociais, sem falar das ocorrências de problemas como esses no contexto escolar, juntamente com a indisciplina e o bullying, denunciados por gestores, professores, alunos, familiares e comunidade. No entanto, há, entre os agentes escolares, uma forte concepção de que essa formação moral e em valores é de responsabilidade da família e que a escola deve dar Educação em Valores apenas para preencher certas lacunas da educação familiar.

Tal afirmação se funda em resultados de duas pesquisas. A primeira, de âmbito nacional e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizada entre 2008 e 2011, teve o objetivo de investigar e de descrever experiências brasileiras bem-sucedidas de educação moral ou de educação em valores morais em escolas públicas (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). A segunda foi uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida a partir dos resultados da anterior com o intuito de examinar as concepções da escola em relação ao seu papel e ao papel da família na educação moral de crianças e de adolescentes, bem como refletir sobre as potencialidades, as dificuldades e os avanços tidos nessa relação (OLIVEIRA, 2013)¹.

A escola, enquanto um lugar de desenvolvimento, também pode ser um espaço de construção de valores, sejam eles morais ou não. Portanto, a escola não deve ser um espaço apenas de desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos mediante componentes curriculares, outros aspectos do desenvolvimento humano também devem ser contemplados,

¹ A pesquisa intitulada “Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas” esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp e recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

inclusive o da formação moral. Autores como Menin (2002), La Taille (2009) e Goergen (2005) apontam que a instituição escolar precisa fazer com que os alunos compreendam os valores e as regras sociais, atuem criticamente e saibam eleger princípios para seguir.

Nesse sentido, em 2015, com o ingresso da autora no Programa de Pós-Graduação em Educação para o curso de Doutorado,² inúmeras indagações surgiram no decurso da pesquisa, como: que direções vêm tomando a educação integral no Brasil a partir de 2007, com a proposta do Programa Mais Educação? Qual o significado atribuído à ampliação da jornada escolar nos documentos normativos e nas produções recentes sobre o tema? Há uma proposta de educação em valores no âmbito da política educacional sobre a educação integral? De que forma a proposta de educação integral é compreendida pelo município de Presidente Prudente e assumida como projeto de educação para o sistema municipal de ensino? Que fatores e intenções influenciam o planejamento, a implantação e implementação do Programa Cidadescola? Como se dá a relação entre educação integral e educação em valores no trabalho com as crianças em escolas do município?

As indagações nos levaram à seguinte questão geral de pesquisa: *como a proposta de educação integral implantada e implementada em escolas de tempo integral contempla a educação em valores?*

Com o intuito de responder a tais questionamentos, definimos os seguintes objetivos para a pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar como a educação integral tem se estruturado no Brasil, a partir de 2007, e no município de Presidente Prudente, a partir da implantação do Programa Cidadescola, e de que forma a educação em valores é contemplada.

Objetivos específicos:

- Analisar a proposta e a estrutura da educação integral, nas esferas federal e municipal, a partir de 2007, localizando a cidade de Presidente Prudente.
- Examinar as concepções de educação integral e educação em tempo integral presentes em propostas e em documentos normativos de ampliação do tempo escolar.

² A pesquisa, no período de 03/2015 a 05/2018, foi orientada pela Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin e co-orientado, a partir de 10/2017, pela profa. Dra. Renata Portela Rinaldi. Todavia, após o exame geral de qualificação, os papéis de orientação e de co-orientação forem invertidos, respectivamente.

- Identificar como a educação em valores comparece nos documentos oficiais das propostas nacional e municipal de Educação Integral.
- Refletir sobre os avanços e os desafios encontrados no processo de implantação e de implementação do Programa Cidadescola no município de Presidente Prudente.
- Caracterizar as relações e as interações que, em diferentes níveis, ocorrem nas oficinas observadas das escolas de tempo integral.
- Identificar elementos que revelem o desenvolvimento moral nos juízos que as crianças fazem em histórias sobre valores de respeito e de solidariedade, a partir das entrevistas e das observações nas oficinas do Programa Cidadescola de duas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida.

Com a definição do problema de pesquisa e dos respectivos objetivos, buscaremos, ao final do trabalho, defender a seguinte tese: a educação integral em tempo integral pode contribuir para a construção de valores morais entre os estudantes se, de fato, constituir-se como uma proposta de formação completa, que inclui a educação desses valores por meio de práticas morais, não se restringindo ao acréscimo de um tempo de permanência sem qualidade para as vivências e para as interações, propiciando essa construção.

Diante do exposto, acreditamos que essa é uma investigação relevante no campo da educação, principalmente por sua originalidade, uma vez que não identificamos estudos empíricos brasileiros que relacionem estes dois objetos – Educação em Valores e Educação Integral. Além disso, defendemos a necessidade de se realizar pesquisas que consideram importante a Educação em Valores no âmbito escolar, inclusive nas propostas de educação integral em tempo integral; afinal, é na escola que, hoje em dia, as crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo.

Para tanto, de modo geral, o delineamento metodológico do estudo foi pautado na abordagem qualitativa, que se funda na pesquisa bibliográfica e documental, realizada em fontes primárias, de âmbito federal e municipal, e na pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental do município investigado. Participaram da pesquisa crianças de 2º e 4º do Ensino Fundamental e os seguintes agentes escolares: duas diretoras e duas professoras articuladoras das unidades escolares, assim como duas gestoras do Programa Cidadescola que atuam junto à Secretaria Municipal de Educação e que são responsáveis pelo programa. A análise dos dados ocorreu sob uma perspectiva descritiva e interpretativa, a partir de critérios retirados da literatura sobre educação em valores e educação integral.

Para a construção do referencial teórico da tese, baseamo-nos, no que tange ao tema da Educação Integral, nos estudos de autores como: Cavaliere (2002; 2007; 2010); Cavaliere e Coelho (2003); Coelho (2009); Cella (2010); Hora e Coelho (2004); Gonçalves (2006); Parente (2015; 2016; 2017); Costa (2018); Oliveira e Araújo (2005); Padilha (2012); entre outros. Do campo da Educação em Valores, recorremos a vários autores brasileiros inspirados na Psicologia do Desenvolvimento, tais como: Aquino e Araújo (2000); Araújo (1996; 2000); La Taille (2002; 2006; 2009); Menin (1996; 2002; 2007); Shimizu (2002); Tognetta (2003; 2010); Tognetta e Vinha (2007); Tognetta e Menin (2017); Vinha (2000; 2003); Trevisol (2009); dentre outros. Também nos fundamentamos teoricamente em estudos de autores espanhóis, uma vez que, na Espanha, tem sido defendida uma educação integral, a fim de se promover uma convivência pautada em valores. Temos o aporte teórico de autores como: Puig (1998; 2004; 2007); Jares (2005); Díaz-Aguado (2015); Serrano (2002); Buxarrais (1997); Alfayate (2002); Cortina (2003); Nieves (2002); Martín (1998); Lorenzo (2002); dentre outros.

Por fim, com o objetivo de esclarecer ao leitor o percurso do desenvolvimento do trabalho, a presente tese está organizada em seis seções. A seção introdutória teve como premissa apresentar ao leitor uma contextualização dos aspectos que levaram ao desenvolvimento deste trabalho científico. Posteriormente, apresentamos os fundamentos teórico-epistemológicos da tese. Na seção intitulada “A Educação em Valores no Contexto Escolar”, abordamos o desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992), defendemos a importância de se educar em valores diante das características da sociedade atual, definimos conceitos relacionados à temática e apresentamos procedimentos de Educação em Valores.

Na seção “Educação Integral: do conceitual ao legal”, apresentamos definições de conceitos norteadores deste estudo, articulamos os dois temas estudados – educação em valores e educação integral – e analisamos documentos relativos à política nacional de ampliação da jornada escolar e à política de educação em tempo integral da cidade de Presidente Prudente.

Na seção “Delineamento Metodológico”, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa e descrevemos os processos de coletas de dados: escolha das escolas e oficinas e construção e aplicação do instrumento de avaliação do julgamento moral, do instrumento de observação e do instrumento de entrevistas. Além disso, descrevemos os procedimentos de análises de dados de cada etapa da investigação.

Na seção “Apresentação e análise dos resultados”, apresentamos e discutimos, com base na revisão teórica, os resultados obtidos com o trabalho de campo, tendo em vista o problema

de pesquisa, as questões levantadas durante todo o processo de investigação e os objetivos propostos para o estudo.

E, por fim, concluimos o estudo buscando desenvolver as considerações finais da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO EM VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR

O tema dos valores morais tem sido amplamente discutido nos dias atuais devido aos inúmeros casos de violência, de incivilidade, de intolerância e de conflitos, que resultam em tragédias, as quais repercutem na mídia e nas redes sociais. Esses casos também têm ocorrido no contexto escolar, juntamente com a indisciplina e com o *bullying*, denunciados por gestores, professores, alunos, familiares e comunidade.

Muitos autores contemporâneos brasileiros do campo da Psicologia da Moralidade (ARAÚJO, 2000; 2007; CORTELLA, LA TAILLE, 2009; D'AUREA-TARDELI, 2011; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2006, 2009; MARTINS, 2001; MENIN, 2002; 2007; MENIN, BATAGLIA, 2017; PUIG, 2004; 2007; SHIMIZU, 2002; TOGNETTA, 2009; 2013; TOGNETTA, VINHA, 2007; TOGNETTA, MENIN, 2017; TREVISOL, 2009; VINHA, 2000; 2003; dentre outros) apontam a educação em valores na escola como um caminho para o enfrentamento desse cenário de “valores em crise”, como definem La Taille e Menin (2009).

A construção de valores morais no ambiente escolar também tem sido defendida em outros países, como na Espanha, por diferentes autores como: Puig (1998, 2004, 2007); Jares (2005); Díaz-Aguado (2015); Serrano (2002); Buxarrais (1997); Alfayate (2002); Cortina (2003); Nieves (2002); Martín (1998); Lorenzo (2002).

Contudo, a discussão dessa temática não é recente. Diferentes correntes teóricas do campo da psicologia, da filosofia, da sociologia e da educação já buscaram compreender como o indivíduo se desenvolve moralmente e se torna capaz de conviver em sociedade.

Na Psicologia, para Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, a moralidade se origina no “complexo de Édipo”, uma vez que a criança, na tentativa de superar esse complexo, ou seja, o amor pelo genitor do sexo oposto, identifica-se com o genitor do mesmo sexo e incorpora suas regras e valores morais. De acordo com essa teoria, a criança sente medo de perder o amor dos pais ou de ser punida em razão de seus impulsos, e tais sentimentos geram culpa.

A teoria behaviorista, também do campo da Psicologia, enfatiza que o comportamento da criança é determinado por reforços positivos ou negativos. Dessa forma, as consequências de um comportamento poderiam interferir em sua recorrência como reguladores de conduta. Uma recompensa fortaleceria as ações, enquanto que as punições as enfraqueceriam ou as extinguiriam. Com esse controle do comportamento, a moral poderia se fortalecer.

Do ponto de vista da psicanálise e do behaviorismo, o comportamento moral se dá de fora para dentro, sendo, então, internalizada pelo sujeito. Porém, assim como afirma Biaggio

(2006), nas últimas quatro décadas, tem surgido outra perspectiva, ligada aos pressupostos de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg.

Os trabalhos de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992) refletem parte do pensamento do sociólogo Durkheim (1858-1917), que, na explicação do desenvolvimento moral, levava em consideração o social e o coletivo. Porém, contrapõem-se quando Durkheim afirma que somente a imposição da autoridade promove o desenvolvimento da moralidade. Foram, sobretudo, influenciados pelo filósofo Kant (1724-1804), no que se refere a sua ideia de imperativo categórico e de princípios universais da moral.

A máxima defendida por Kant (2004) é a do agir segundo a razão. A razão é a condição necessária para se seguir princípios, articulando-os com a intenção e o dever. Considerando que todo sujeito é racional, todos têm condições de agirem moralmente.

A ética kantiana é a ética do dever. O dever determinado pela vontade de ter ou não ter certo comportamento configura-se como um dever interno. Esse dever interno é relacionado ao conceito de bem, que, por sua vez, define-se como aquilo a que somos obrigados, eliminando todas as inclinações.

Tognetta (2009, p. 30) explica que,

Para Kant, há uma faculdade apetitiva chamada superior, determinada pela razão, e uma inferior, a faculdade apetitiva sensitiva (as inclinações). Logo, entre um querer racional e um sensitivo há uma grande distinção. Segundo Kant, é o querer racional que determina o agir pelo bem. Tal rigorismo reivindica que só o *agir por dever* é uma proposição egoísta, visto que pode levar a um fim. [...] Então, para Kant, a moral deve ser determinada pelo agir de *acordo com o dever*. Trata-se, portanto, da irredutibilidade de uma força determinada pela vontade [grifo do autor].

O bem deve ser feito indistintamente, como o que se faria a si próprio. Assim, o agir bem ou corretamente não estaria, por exemplo, associado a características físicas e profissionais do outro, como cor da pele ou condição financeira. Também não estaria relacionado ao sentimento que se tem por ele, como simpatia ou compaixão. Para Kant, a moral não é decorrente da afetividade. Partindo disso, a pergunta que se faz é a seguinte: por que o indivíduo deve agir bem com o outro? Kant responderia que é porque esse outro é ser humano (TOGNETTA, 2009; TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017).

Conforme os pressupostos de Kant, o comando moral que faz com que as ações sejam moralmente boas se revela no imperativo categórico: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2004, p. 51). Assim, com base na ideia de universalidade da lei, uma ação moral deve servir para todos.

Na perspectiva construtivista de Piaget (1932/1994) e no enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992), a moral não corresponde a uma disposição natural, é adquirida a partir de

um exercício contínuo no plano dos valores. Esses autores enfatizam que o indivíduo deve ser agente desse processo, deve ter um papel ativo.

Por constituírem a base teórico-epistemológica desta pesquisa, abordaremos mais profundamente cada uma das duas teorias.

2.1 O JUÍZO MORAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE PIAGET

Jean Piaget, numa perspectiva construtivista, dedicou-se a investigar o desenvolvimento cognitivo e o processo de evolução do pensamento e do conhecimento. O autor considerou que o indivíduo possui estruturas cognitivas biologicamente determinadas, as quais se desenvolvem a partir da interação com o ambiente e estão em permanente construção. Ou seja, nascemos com estruturas que vão se desenvolvendo e se tornando cada vez mais complexas conforme a nossa ação no meio em que vivemos. O organismo, uma vez desequilibrado por conta de uma dificuldade, busca aperfeiçoar as estruturas existentes para atingir novamente o equilíbrio. Esse processo envolve o que Piaget chamou de adaptação, assimilação e acomodação.

A adaptação ocorre quando há o equilíbrio da assimilação e da acomodação, que seriam os motores da aprendizagem. A assimilação diz respeito às possibilidades de resposta à situação nas estruturas existentes e a acomodação se refere à modificação dessas estruturas para que sejam possíveis novas respostas e para que a adaptação ao meio e aos seus elementos ocorra.

Por vezes, a assimilação é predominante quando uma criança manipula objetos novos com base em esquemas que já possui. Já quando a pessoa tem a necessidade de realizar novas ações para manusear um novo objeto, é a acomodação que predomina.

De acordo com a epistemologia genética de Piaget, o pensamento segue uma sequência invariante de tendências universais de desenvolvimento, sendo ela: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

No período sensório-motor, durante os dois primeiros anos da infância, acontece a evolução da motricidade e da percepção. A inteligência se manifesta por meio das coordenações e do exercício dos órgãos sensoriais, de forma que a criança desenvolve o tato, o olfato e a capacidade de associar o que vê e o que toca ou escuta. As habilidades, como noções de distância, de causalidade e de profundidade, por exemplo, são construídas a partir do contato e de movimentos que a criança faz com objetos ou pessoas de seu meio.

O período pré-operacional, dos 2 aos 6 anos de idade, aproximadamente, tem como característica mais marcante o surgimento da linguagem, do simbolismo e da imitação deferida. Ainda não é presente a noção de conservação em certas situações, como quando se passa a água

de recipiente para outro de formato diferente. Contudo, com a linguagem, a criança se comunica, faz questionamentos e exterioriza a sua vida interior.

No período seguinte, o operatório concreto, que vai, mais ou menos, dos 7 aos 12 anos, inicia-se o pensamento lógico, mas ainda em nível concreto. Assim, a criança, com o apoio de objetos concretos, é capaz de ter um raciocínio lógico. Nesse período, o pensamento se baseia mais no raciocínio do que na percepção e se torna menos egocêntrico. Ela adquire a noção de conservação, de classificação, de seriação, de compensação simples, de número e de operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Por fim, o operatório formal, após os 12 anos, marca a transição do pensamento concreto para o pensamento formal, ou abstrato. Nesse período, o sujeito não precisa fazer uso de materiais concretos para realizar operações no plano das ideias, tornando-se possível a abstração, o teste de hipóteses, o raciocínio científico e a indução de leis.

Segundo o autor, a razão é condição necessária da moral e esses desenvolvimentos podem ser simultâneos. É a razão que capacita o indivíduo para distinguir o certo do errado, o correto do incorreto, o adequado do inadequado e para pensar em situações hipotéticas. No entanto, a cognição é condição necessária, mas não suficiente. Como exemplo, diríamos que nem todas as pessoas tidas como inteligentes são moralmente autônomas.

Piaget (1932/1994) foi pioneiro ao estudar cientificamente a moralidade como forma de respeito às regras e como forma de julgamento. O seu livro “O juízo moral na criança”, publicado em 1932, é considerado de extrema relevância para o estudo da gênese da moral (TOGNETTA, 2009).

O autor escreve sobre o juízo moral a partir de pesquisa de campo, o que, para La Taille, escritor do prefácio da edição brasileira da obra piagetiana, de 1994, consistiu em um ato de coragem, pois, na época, poucos haviam entrado no campo da pesquisa psicológica. No referido prefácio, La Taille contextualiza a obra de Piaget. Explica que a obra foi elaborada na fase “jovem” de Piaget, entre 1921 e 1935, após a publicação de outras quatro produções acerca do pensamento infantil. As duas primeiras, “*Le langage et la pensée chez l’enfant*”, de 1923, e “*Le jugement et le raisonnement chez l’enfant*”, de 1924, referem-se ao raciocínio infantil e ao pensamento lógico. As duas seguintes, “*La représentation du monde chez l’enfant*”, de 1926, e “*La causalité physique chez l’enfant*”, de 1927, abordam o conhecimento de mundo da criança. Posteriormente, Piaget inicia a fase “madura” com a publicação, em 1936, do livro “O nascimento da Inteligência na Criança”.

O tema do pensamento lógico e do conhecimento são retomados em vários outros momentos, mas o da moralidade, mesmo que tenha sido abordado em conferências e em artigos

(TOGNETTA, 2009), recebeu maior ênfase na obra de 1932, pois, na maior parte de sua trajetória, Piaget permaneceu voltado aos estudos epistemológicos (LA TAILLE, 1994).

Piaget investigou a moralidade infantil, podendo-se pensar, também, na moralidade humana. O teórico interrogou crianças de escolas de Genebra e de Neuchâtel sobre problemas morais e sobre a representação do mundo e da causalidade, tendo empregado, para tanto, o Método Clínico e utilizado histórias morais. Primeiramente, buscou compreender o que, para a criança, significa o respeito à regra em situações de jogos de bola de gude e de amarelinha, bem como em situações em que as regras consideradas morais são estabelecidas pelos adultos. Além disso, analisou a ideia de justiça e os princípios das relações entre as crianças.

Para que se possa compreender o desenvolvimento moral com base na teoria piagetiana, vale destacar alguns conceitos dicotômicos importantes, como: egocentrismo/descentração; autonomia/heteronomia; respeito unilateral/respeito mútuo.

Para definir egocentrismo e descentração, tomamos como base a seguinte ideia de Piaget (1932/1994):

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (PIAGET, 1932/1994, p. 81).

O sujeito egocêntrico é centrado em sua perspectiva devido à ausência de objetividade, sendo incapaz de se colocar no lugar do outro. Uma conduta é egocêntrica quando o sujeito tem como ponto de partida apenas o próprio ponto de vista. A descentração é a superação do egocentrismo, caminhando, progressivamente, para a consideração do ponto de vista dos demais, numa coordenação de outras perspectivas possíveis.

A autonomia moral é a capacidade do indivíduo de decidir seguir determinadas regras, normas ou leis por vontade própria, sem a pressão de forças externas ou independentes dos resultados do ato, como, por exemplo, recompensa ou premiação. Por outro lado, o indivíduo é considerado heterônomo quando age por prudência, por interesse, por inclinação ou por conformidade, sendo que a regra é cumprida apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade que a estabelece (MENIN, 1996).

Ainda sobre a autonomia, Tognetta (2009, p. 42) expõe o seguinte:

Dirá Piaget que, por exemplo, se um sujeito explica conscientemente a justiça pela cópia de um modelo exterior – um discurso ideológico – não seria autonomia, vista que essa última pressupõe uma tomada de consciência. Na autonomia há o

convencimento de uma determinada norma pela sua produção, e não cópia do outro, que vem da obediência.

Tognetta (2009), na sua interpretação, explica que, segundo a produção de Piaget, em ambas as tendências psicológicas, autonomia e heteronomia, existe a obediência, mas o que determina o tipo de obediência às regras é o sentimento de respeito. Conforme Piaget (1932/1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

A primeira forma de respeito é a que se tem diante de adultos, os quais a criança teme e pelos quais tem apego, chamado de respeito unilateral. Nessa fase, a criança obedece a regra por medo de desagradar. É unilateral porque a criança respeita o adulto ou a autoridade, mas este não respeita a criança na mesma medida. Por outro lado, “o respeito mútuo, bem mais que o respeito unilateral, encontra o elemento de racionalidade anunciado desde a inteligência motora inicial, ultrapassando, assim, o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo” (PIAGET, 1932/1994, p. 82). Nesse caso, o indivíduo que respeita também é respeitado.

Na perspectiva de Piaget, o juízo moral, assim como o desenvolvimento cognitivo, segue uma sequência de tendências. No período sensório-motor, não há propriamente regras, pois Piaget constatou, durante observações de crianças em situações de jogo, que as mesmas, ao manusear as bolinhas de gude, estão exercitando a visão, o tato e os movimentos em simples regulações. No período pré-operacional, fase marcada pelo egocentrismo, a criança pratica o jogo imitando os mais velhos, mas adapta-o aos seus desejos e necessidades, sem considerar a perspectiva do outro. Sem que o raciocínio lógico esteja desenvolvido, a regra é, então, cumprida com base no respeito unilateral e na autoridade que a criou, sobretudo, pais e professores, e, ao mesmo tempo, na obediência egocêntrica. No período operacional concreto, as crianças começam a ser cooperativas e percebem que as regras e o respeito mútuo são necessários para o jogo funcionar bem. No período das operações formais, a criança já é capaz de compreender a prática das regras, codificando-as, e as atitudes em relação às regras são fundadas na própria consciência, quer dizer, na autonomia moral.

Piaget (1932/1994, p. 76) aponta que

[...] o conjunto de dados pesquisados sobre o jogo parece revelar a existência de três tipos de regras, cujo problema consistirá em determinar as relações exatas: a *regra motora*, oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social, a *regra coercitiva*, oriunda do respeito unilateral, e a *regra racional*, oriunda do respeito mútuo.

Num primeiro momento, a criança enxerga as regras, as normas e as leis como eternas, imutáveis e exteriormente impostas, o que se deve à sua capacidade limitada de avaliar

objetivamente a realidade. A construção moral, voltada para a compreensão de que tais normas são decorrentes de um contrato social necessário para o funcionamento democrático de um grupo, torna-se possível em um processo que vai da heteronomia para a autonomia (D'AUREA-TARDELI, 2011).

Portanto, para se averiguar o juízo moral, faz-se necessário verificar se o cumprimento de determinada regra provém da compreensão do seu conteúdo, isto é, do princípio que a fundamenta, ou se é decorrente do respeito que se tem pelo adulto que a aplica. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, os adultos transmitem inúmeras regras sem que as crianças reflitam sobre a sua necessidade. É muito comum haver cartazes com regras em salas de aula, os quais muitas vezes são elaborados sem a participação dos alunos. Os professores fazem a leitura do que foi posto e o retomam sempre que transgressões acontecem, prescrevendo, ainda, punições que não têm relação com o comportamento cometido, como, por exemplo, ordenar que o aluno fique sem brincar no recreio ou sem realizar as aulas de Educação Física. Consequentemente, as crianças permanecem com a dificuldade de organizar seus próprios valores e de terem atos moralmente autônomos.

Do ponto de vista piagetiano, os discursos morais, mesmo que possam influenciar as pessoas, não são suficientes para garantir a ação moral. Se fossem, bastaria estabelecer normas para que fossem cumpridas. Nessa perspectiva, a sociedade seria civilizada a ponto de não existir discursos sobre o fato de as crianças estarem sem limites e indisciplinas, principalmente no cotidiano das escolas, onde há tantas regras de disciplinas diferentes. O mesmo tem acontecido entre adultos, uma vez que a sociedade atual é caracterizada pelo o que La Taille (2009), a partir de Lipovetsky (2005), chama de “crepúsculo do dever”. Ou seja, cada vez mais se criam regras para se coibir comportamentos inadequados diante de regras já existentes.

Para Piaget (1932/1994), a moral é decorrente da abstração das práticas realizadas pelo indivíduo. Assim, o desenvolvimento depende de fatores contextuais, sociais e culturais, bem como da afetividade e da inteligência. E mesmo que, para o autor, haja características invariantes entre os sujeitos, ou seja, universais, não se pode afirmar que estes sejam impermeáveis às suas culturas.

Com base na teoria, destacamos a seguinte questão: como os indivíduos se desenvolvem moralmente? Ou, então: o que é necessário para a formação de uma personalidade autônoma e não heterônoma?

Piaget responderia que a mola propulsora do desenvolvimento moral são as relações democráticas, baseadas no diálogo, na cooperação, no respeito mútuo e no reconhecimento das diferenças. Do contrário, dominariam o autoritarismo, a coação e o respeito unilateral. Portanto,

a prática da regra não deve ser pautada na obrigatoriedade do dever, mas sim no acordo mútuo e na reciprocidade entre os sujeitos. Piaget diria, ainda, que, na moral, os meios utilizados são tão importantes quanto os fins que se pretende alcançar.

As contribuições teóricas piagetianas e a construção de um método de investigação do desenvolvimento moral são de suma importância para a educação. Posteriormente, Kohlberg deu continuidade à teoria de Piaget e, a seguir, apresentamos o seu trabalho.

2.2 A TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE KOHLBERG

De acordo com o levantamento bibliográfico feito por Biaggio (2006), divulgado em seu livro sobre o estudo do desenvolvimento moral de Kohlberg, pioneiro na bibliografia brasileira, Kohlberg nasceu em 1927, em Bronxville, New York. Estudou em bons colégios particulares e formou-se em Psicologia na Universidade de Chicago. Fascinado pela teoria de Jean Piaget sobre desenvolvimento moral de crianças e de adolescentes, Kohlberg seguiu também pesquisando nesse campo. Em 1958, em sua tese de Doutorado, a partir de entrevistas com dilemas morais, identificou estágios de desenvolvimento moral. Em 1968, foi contratado pela Universidade de Harvard, onde atuou até a sua morte, em 1987.

É inegável a forte influência da teoria de Kohlberg em inúmeros estudos e pesquisas, inclusive brasileiras, devido às grandes contribuições de seu pensamento sobre o tema da moralidade. De acordo com Biaggio (2006, p. 13), “em seu trabalho sobre desenvolvimento moral Kohlberg foi único – ele tinha seus pressupostos, seus insights próprios e, acima de tudo, o entendimento mais claro a respeito das implicações filosóficas e morais de seu trabalho psicológico”.

A partir de entrevistas com crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos, Kohlberg identificou níveis e estágios de desenvolvimento moral, o que deu origem a sua teoria de julgamento moral, baseada em um modelo cognitivo-evolutivo.

Fundamentando-se em Kant, Kohlberg segue uma posição universalista. Para o autor, há uma sequência invariante e universal de estágios de desenvolvimento da moral, o que significa que todas as pessoas, independentemente de sua cultura, passam pelos mesmo estágios, segundo uma mesma ordem, embora nem todos alcancem os níveis mais elevados.

Kohlberg também compartilha das ideias de Piaget sobre a dimensão heteronomia-autonomia. Ou seja, para ele, primeiramente, o julgamento moral se dá por imposição de uma autoridade e pode evoluir para uma tomada de decisão consciente, que parte do próprio indivíduo.

O modelo cognitivo-evolutivo do autor explica que a estrutura mental básica é formada a partir da interação entre tendências internas e condições culturais do mundo externo. O julgamento moral, por sua vez, é avaliado por meio da análise de respostas a dilemas morais. O dilema mais conhecido é o de Heinz, referente à história do marido que rouba um medicamento para salvar a vida da esposa doente:

“Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que o deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso”. Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê?” (KOHLBERG, 1992, p. 198).

Kohlberg, inspirado no Método Clínico utilizado por Piaget, realizou entrevistas com diferentes sujeitos, submetendo-os a conflitos cognitivos a partir da apresentação de dilemas morais e de interrogações como: e se fosse um desconhecido? E se fosse um animal doméstico? E se o marido não gostasse da esposa? (BIAGGIO, 2006).

A teoria aponta uma sequência de seis estágios, agrupados em três níveis de dois estágios: pré-convencional (estágios 1 e 2); convencional (estágios 3 e 4); e pós-convencional (estágios 5 e 6).

No nível pré-convencional, os princípios morais ainda não foram internalizados, de modo que o ato é julgado com base apenas nas consequências e não nas intenções. No nível convencional, o indivíduo julga como certo o que deve ser feito em nome da amizade, da aceitação do grupo social a que pertence ou em respeito à ordem estabelecida por autoridades ou instituições socialmente reconhecidas. Já no nível pós-convencional, as pessoas julgam as regras da sociedade de acordo com os princípios morais que as sustentam e não pela convenção, reconhecendo, ainda, que elas podem ser injustas e passíveis de alterações (BIAGGIO, 1997).

Os níveis de julgamento moral dependem do desenvolvimento cognitivo e da evolução da perspectiva social, ou seja, “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade” (KOHLBERG, 1992, p. 186).

Bordignon (2011, p. 23) aponta que “para atingir o nível pós-convencional se requer um alto raciocínio moral de compreensão e credibilidade nos princípios éticos e morais como superiores às leis e aos contratos. Quem não os entende e não acredita neles, dificilmente pode pensar e agir conforme suas exigências”.

Tendo como referência os pressupostos de Kohlberg (1992), bem como a interpretação de autores brasileiros (BIAGGIO, 1997; 2006; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; TAVARES, 2013), apresentamos, a seguir, as características de cada estágio:

1 – Orientação pela obediência e punição: esse é o estágio da moralidade heterônoma, quando o indivíduo obedece a normas sociais por medo da punição ou da reprovação que pode vir a receber. Conforme Biaggio (2006, p. 24), o julgamento moral de uma pessoa que se encontra nesse estágio acontece da seguinte maneira: “Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta”.

2 – Orientação instrumental relativista: esse é considerado o estágio do individualismo, pois o indivíduo segue as normas em termos de seus próprios interesses. O comportamento certo é o que leva ao prazer ou à satisfação de necessidades pessoais.

3 – Orientação pela concordância interpessoal (bom menino, boa menina): nesse estágio, inicia uma consciência de que os interesses coletivos são mais importantes do que os individuais. O indivíduo cumpre com aquilo que os outros esperam, como, por exemplo, ser um bom filho, um bom aluno, um bom funcionário ou um bom amigo. A ação é julgada em função da aprovação dos outros.

4 – Orientação pela manutenção social: tem como ponto de vista a manutenção da ordem social. O indivíduo, nesse estágio, tem grande respeito por autoridades e por regras sociais, de grupo ou institucionais. O julgamento não é uma questão de escolha pessoal moral, mas se dá com base em deveres socialmente estabelecidos.

5 – Orientação para o contrato social: a perspectiva está acima das convenções da sociedade. Nesse estágio, o indivíduo é consciente de seus valores e direitos em relação aos contratos sociais. O certo e o errado são julgados em consideração ao bem-estar de todos e com vistas à proteção dos direitos das pessoas.

6 – Princípios éticos universais: esse é o estágio de mais elevado pensamento moral, uma vez que os acordos sociais derivam de princípios éticos universais. O indivíduo considera que uma lei injusta deve ser modificada e, se não for, deve haver resistência em cumpri-la. O julgamento é feito de acordo com o dever de uma vontade autônoma e não em função do dever legal, simplesmente imposto ou convencionalizado. Segundo Biaggio (2006, p. 26), “é a

moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade”.

De acordo com Bordinon (2011, p. 18), esse modelo apresenta as seguintes características:

a) os estágios representam diferenciais qualitativos na estrutura cognitiva, afetiva e na forma do ser humano de enfrentar a vida e de resolver conflitos em idades diferentes, essa condição é necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento moral; b) as estruturas de pensamento e de ação moral formam uma sequência invariante no desenvolvimento moral, e mesmo que os fatores culturais possam acelerar, retroceder ou parar o desenvolvimento, a sequência se define pela complexidade lógica de cada etapa sucessiva; c) cada estágio forma um todo estruturado, uma resposta, num determinado estágio, significa uma capacidade de organização do pensamento, um nível de operação mental, que determina respostas a tarefas e a exercícios em cada estágio; d) os estágios são integrações hierárquicas, formam uma ordem de estruturas crescentes diferenciadas e integradas, de modo que as funções gerais são sempre pautadas na manutenção do equilíbrio entre a pessoa e o entorno, definido como o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Ademais, os estágios superiores reintegram as estruturas dos estágios inferiores.

Os estágios propostos por Kohlberg são de raciocínio de justiça ou dos princípios de justiça e não de emoções ou ações (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). A teoria kohlberguiana é estrutural, pois os estágios refletem maneiras de raciocinar e não apenas conteúdos morais. Desse modo, uma pessoa é classificada em um estágio de acordo com a sua perspectiva e segundo os seus modos de pensamento, os quais transparecem em suas explicações.

Kohlberg (1992, p. 31) explica que os estágios são “formas de raciocínio empregadas em certas situações e não a simples presença de diferentes conteúdos morais por preferência a certos valores”. Além disso, para o autor, um estágio é melhor e mais adiantado do que outro, isso em termos de qualidade e de forma de raciocínio em determinada situação de conflito cognitivo.

Em seus estudos e pesquisas com norte-americanos, Kohlberg constatou que a maioria das crianças com menos de nove anos não saíram do nível pré-convencional, assim como alguns adolescentes e muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é característico da maioria de adolescentes e adultos. E o nível pós-convencional foi atingido por poucos adultos, cerca de 5% dos sujeitos investigados, com mais de 20 e 25 anos.

Esses resultados apontaram que a maioria das pessoas se encontra no nível convencional de desenvolvimento moral, ou seja, as suas ações e seus julgamentos não são pautados em princípios e em valores universais. Nesses casos, o dever legal está acima do dever moral e o indivíduo acredita nos papéis e nas regras socialmente estabelecidas pelo grupo de interesse.

De acordo com Biaggio (2006, p. 28), “apesar da maturidade e beleza de um raciocínio estágio 6, devemos ter em mente que apenas 3% a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio”.

Posteriormente, Kohlberg e seus colaboradores (COLBY; KOLHBERG, 1987) elaboraram a última versão do instrumento de avaliação do julgamento moral, denominado *Moral Judgment Interview* (MJI), e produziram um manual, definindo critérios para a avaliação de entrevistas, a fim de dar maior confiabilidade e objetividade às análises e à classificação das respostas. A MJI é uma entrevista semiestruturada sobre três dilemas morais hipotéticos que dura aproximadamente 60 minutos.

Para Bataglia, Moraes e Lepre (2010, p. 28),

A MJI permite identificar a problemática, a norma e o elemento utilizados nas respostas do entrevistado, possibilitando a construção de um perfil moral. A problemática é o tema moral suscitado pelo dilema. Cada dilema foi elaborado visando a levantar problemáticas opostas (polaridades temáticas), as quais levam o entrevistado a justificar seu argumento baseado em uma ou outra. A norma é o conjunto completo de valores usados pelo entrevistado. Representa a justificativa que ele oferece para a sua escola pró ou contra a atitude do personagem do dilema. [...] O elemento, por sua vez, é a unidade menor a ser analisada e representa a forma pela qual o entrevistado aplicou a norma ao caso específico do dilema.

Nesse sistema de avaliação do julgamento moral, é possível identificar o estágio em que o entrevistado se encontra. Esse estágio pode ser puro quando mais de 80% do pensamento do sujeito se refere a um único estágio, porém, como muitas pessoas dão respostas que se enquadram em estágios diferentes, estas podem ser classificadas em estágios transicionais ou em consolidação. O sujeito se encontra em um estágio transicional quando um estágio mais baixo é prevacente, mas se nota o raciocínio de um estágio posterior. Está em consolidação quando um estágio mais alto se destaca, havendo, contudo, a presença de um estágio anterior (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Vale ressaltar que esse procedimento avalia o juízo moral e não a ação moral do indivíduo entrevistado. Isso nos conduz ao seguinte questionamento: será que uma pessoa age de forma moralmente correta quando se encontra em um nível elevado de julgamento moral?

Para Kohlberg, há relação entre julgamento moral e comportamento moral. Quando a pessoa está emitindo juízos, ela está anunciando a sua estrutura de pensamento. Porém, dificilmente uma pessoa que tem seu julgamento moral orientado pelo ponto de vista

egocêntrico ou individualista pode agir de acordo com as características de um estágio mais elevado. Portanto, o raciocínio moral é necessário, mas não suficiente para um garantir um modo de agir pautado em princípios éticos universais.

Para que haja coerência entre julgamento e ação, Kohlberg propõe programas de educação moral baseados no desenvolvimento do julgamento moral. Biaggio (2006, p. 78) afirma que, “a teoria de Kohlberg, no momento, parece ser a que melhor se presta para fundamentar uma educação moral que promova valores de justiça, bondade, solidariedade, respeito aos outros seres humanos e à natureza”.

Uma das técnicas é a de discussão de dilemas, que tem a finalidade de fazer com que a pessoa raciocine com base em estágios mais elevados, por meio de situações hipotéticas e de conflito cognitivo-moral.

Para se discutir dilemas morais, forma-se um grupo de 10 a 12 pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral, o qual deve ser coordenado, por exemplo, por um professor. Este, por sua vez, precisa apresentar modos de pensamento de estágio superior àquele em que a criança se encontra. A partir do confronto de opiniões, tem-se conflitos cognitivos e, conseqüentemente, a condução a uma maior maturidade de julgamento moral (BIAGGIO, 1997).

Para a complementação da técnica dos dilemas morais, foi criado o projeto “comunidade justa”, com vistas ao desenvolvimento do agir moral. Diferentemente da primeira, essa metodologia consiste em uma prática democrática de discussões de dilemas morais reais do cotidiano escolar. Assim, podem ser debatidos todos os temas da escola. O enfoque da comunidade justa tem o intuito de “equilibrar ‘justiça’ e ‘comunidade’; introduzir o poderoso apelo coletivo e ao mesmo tempo promover seu crescimento moral” (KOHLBERG; REIMER, 1997, p. 70).

Na interpretação de Biaggio (1997, p. 50),

Numa comunidade democrática, professores e alunos são membros iguais com os mesmos direitos e privilégios. Eles têm um projeto comum, a construção de uma comunidade justa, que envolve criar as regras que achem necessárias para tal. Como consequência dessa igualdade, os professores devem estar dispostos a trabalhar de acordo com os procedimentos democráticos da comunidade e de submeterem-se às decisões da comunidade.

Kohlberg (1989) reconhece a dificuldade em estabelecer relações democráticas e explica que “democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca de interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa” (KOHLBERG, 1989, p. 30).

A democracia não está presente em todos os momentos, pois, muitas vezes, as crianças não podem decidir sobre aquilo que as envolve, conforme ocorre, por exemplo, na seleção dos professores e na determinação dos horários. A democracia representa a ideia de um ambiente com relações mais democráticas e cooperativas, possibilitando que as crianças interajam, participem e aprendam a viver com base nesse sistema (TOGNETTA; VINHA, 2007).

2.3 A EDUCAÇÃO EM VALORES NA CONTEMPORANEIDADE

Os fundamentos teóricos de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992) nos conduzem a diversas reflexões acerca da moralidade. Vemos, por exemplo, que há inúmeras regras para a normatização das ações dos sujeitos, posto que se julga que as pessoas carecem de senso moral, que não têm controle interno (sentimento de obrigatoriedade) e que precisam de controle externo.

No entanto, muitas vezes, as pessoas não compreendem os princípios de tais regras e as infringe, principalmente na ausência da autoridade que as coloca. Para impedir tais transgressões, são criadas mais regras, mais formas de controle e mais punições. Desse modo, o outro, como sujeito digno de consideração e de respeito, torna-se invisível, já que apenas a regra goza de visibilidade.

Entendemos as regras como formulações verbais precisas que explicitam o que deve, ou não, ser feito (“não matar”, “não roubar” ou “não maltratar os animais”). Nem todas as relações podem ser regulamentadas por regras devido à complexidade das relações e da diversidade de situações cotidianas. Desse modo, é necessário refletir sobre o que fundamenta as regras, no espírito das mesmas, nas matrizes, ou seja, nos princípios. Os princípios também são formulações verbais, mas o princípio não está no “como agir”, mas no “em nome do que agir” (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, VINHA, 2007).

Não podemos negar o valor das regras. Contudo, do ponto de vista de La Taille (2009, p. 191), “nossa cultura deve ter caído bem abaixo do mínimo limiar do bom senso e da moral para que comportamentos claramente inconvenientes (prejudicar o estudo) e desrespeitosos (prejudicar a concentração alheia) precisem ser coibidos por leis estaduais”. Essa ideia é corroborada pela lei que proíbe fumar em espaços fechados, sendo que, além de ter sido criada, é fixada na parede da maioria dos lugares, para que as pessoas não esqueçam que é algo inconveniente e desrespeitoso. É claro que, na maioria das vezes, a intenção dos proprietários de estabelecimento não é exatamente essa, mas de evitar ser advertido com multas.

A sociedade contemporânea é marcada por características que diretamente influenciam as práticas morais. Assim, torna-se viável descrevê-las.

Nos dias de hoje, deparamo-nos com as consequências negativas da globalização neoliberal: individualismo, competitividade, desigualdade social e utilitarismo. As pessoas usam umas as outras para atingir determinados fins, como para conquistar um cargo político, para conseguir um emprego ou ser promovido ou para vencer uma competição, entre outras coisas.

Autores como Costa (2004) e La Taille (2009) afirmam que vivemos a era da efemeridade, caracterizada pela pressa e por projetos de curta duração. Dessa forma, os projetos de vida são decorrentes de interesses instantâneos e imediatos. Questionamo-nos, então, se haveria espaço para o outro nesses projetos. Provavelmente não, pois as necessidades pessoais precisam ser rapidamente conquistadas.

Nesse contexto, a identidade é formada com base no narcisismo e no hedonismo. Costa (2004, p. 185) explica que “buscar a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o ‘que se é’ e o ‘que se pretender ser’ devem caber no espaço da preocupação consigo. [...] O hedonismo, por sua vez, é um efeito desta dinâmica identitária”.

Também estaríamos imersos na sociedade da sensação, da vaidade e do espetáculo. Valoriza-se as competências, não apenas no sentido do indivíduo se dar bem na vida, mas, sobretudo, de ser melhor do que os demais.

As pessoas precisam se sentir bem constantemente e se destacar, investindo na vaidade, pois “o que não é percebido é um nada; quem não é percebido é um ninguém. Na necessidade, no desejo da sensação, encontra-se a angústia da existência de uma sociedade inteira. Ser significa tornar-se percebido” (TÜRCKE, 2004, p. 63).

Na interpretação de Costa (2004), as pessoas relacionam a falta de reconhecimento do outro com a ideia de fracasso. O fracassado ou o perdedor se sente culpado ou é culpabilizado pelo seu enquadramento, que, muitas vezes, é visto como resultado da falta de autocontrole de uma condição física.

Para a pessoa vaidosa, o valor é atribuído à aparência. Por isso, há um cuidado excessivo com o corpo, o que não significa exclusivamente uma preocupação com a saúde, mas com se manter em conformidade com um padrão pré-determinado. Cada vez mais, busca-se a prática de esportes e de atividades físicas, pois ser saudável é sinônimo de felicidade.

Dessa forma, o cuidado de si representa o cuidado com o corpo, uma prática que estaria, nos dias atuais, determinando a alma do indivíduo. Para Costa (2004, p. 190),

O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. [...] Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade.

Antigamente, o cuidado de si e com o corpo se dava a serviço das boas obras e dos bons sentimentos e não como definição da identidade do sujeito e com vistas ao ganho de admiração moral (COSTA, 2004).

La Taille (2009) destaca, ainda, a cultura do tédio, que é reflexo do vazio existente na vida das pessoas, preenchido com pequenos momentos e espaços, sem haver o planejamento de projetos duradouros, o que seria resultado do presente contínuo da pós-modernidade. Para exemplificar, o autor utiliza as metáforas do peregrino e do turista. O peregrino representa o homem moderno e o turista o homem pós-moderno. Para o peregrino, a viagem é a busca de si, ele não tem pressa para chegar ao seu destino. Ele procura estabelecer relação entre a sua vida e os lugares que percorre. Já o turista viaja para satisfazer uma necessidade de consumo, sendo que, muitas vezes, escolhe os lugares mais visitados e de maior prestígio. Os momentos, rapidamente vividos, são registrados em fotos ou vídeos, de modo que possam ser compartilhados.

As redes sociais potencializam essa ânsia do sujeito de aparecer e de ser percebido, forçam o estabelecimento de um padrão de corpo ideal ou de boa forma e alimentam o sentimento de vencedor ou perdedor. Percebemos, no usuário, a necessidade de ter suas publicações visualizadas e curtidas, por significar aprovação. Desse modo, o ser humano passa a ter total dependência do olhar do outro e do espetáculo para a confirmação de sua própria existência e para a produção de sentido e de “verdade”.

Como resultado, o materialismo e o consumismo alimentam os interesses do capitalismo, uma vez que, para se sobressair, ser espetacular, ter visibilidade e ser aceito nos grupos sociais, o indivíduo precisa consumir os produtos em destaque no mercado. Segue-se um padrão estabelecido, e, de acordo com Khel (2004), as pessoas estão preocupadas em competir ou em consumir.

Segundo Türcke (2004, p. 62),

O extraordinário e o comum mesclaram-se numa confusão que foi engendrada pela sociedade moderna de produção de mercadorias. O mercado sempre teve em si este quê de espetáculo. Onde quer que ele esteja, encontra-se também a compulsão que exalta quão extraordinárias são as próprias mercadorias (TÜRCKE, 2004, p. 62).

As redes sociais, mais uma vez, juntamente com a mídia e com a publicidade, atuam como um mecanismo de estímulo à necessidade de consumo. As pessoas, sem que tenham consciência, estão constantemente com desejos de consumir produtos que não são determinados

por sua subjetividade, mas por uma lógica capitalista. Em decorrência disso, todos devem ser iguais e a identidade é formada em função de um padrão e não com base em modelos de boas condutas. Isso fortalece o preconceito e a intolerância, pois os que não se enquadram na homogeneidade são excluídos.

Outra característica da sociedade atual é a superficialidade das informações, de forma que o conhecimento é substituído por informações quase sempre vazias e superficiais (TÜRKE, 2010). A pressa do cotidiano faz com que as pessoas não busquem aprofundar as suas ideias e reflexões. Os eventos são transmitidos pela mídia em formato de notícias e celebridades que não têm autoridade e competência são chamadas para o debate de assuntos em alta. É muito comum nos depararmos com programas televisivos em que as celebridades falam de tudo, principalmente sobre fenômenos de grande repercussão. Em função disso, La Taille (2009) e Costa (2004) afirmam que os filósofos se calam “porque temem que suas ideias acabem por ser tragadas pelo vazio reinante” (LA TAILLE, 2009, p. 187). Calam-se porque não querem estar “em torno do qual orbita uma legião de seguidores, imitadores, aduladores, detratores e comentadores que jamais se cansam de louvá-lo ou denegri-lo, até que outro nome arraste consigo todo o séquito fazendo com que o primeiro seja completamente esquecido” (COSTA, 2004, p. 169).

Com o poder de propagação instantânea da internet, tem-se, ainda, o bombardeio de anúncios com conteúdo irrelevante para a vida das pessoas, os quais, na maioria das vezes, expõem e ridicularizam o outro. Em muitos casos, são divulgadas notícias falsas, de maneira que é usado do outro (o noticiado e o ouvinte/leitor) para se obter um lugar de destaque. Além disso, há situações em que as pessoas deixam de prestar ajuda ou incitam comportamentos inadequados a fim de conseguir uma foto ou um vídeo polêmico.

Mencionamos, anteriormente, que os valores estão em crise, mas antes de chegar a tal afirmação, La Taille e Menin (2009), tendo como ponto de partida uma queixa generalizada a diferentes setores sociais em que se percebe claramente uma crise de valores, problematizaram: vivemos uma época de crise de valores ou de valores em crise? A ideia de crise de valores está relacionada à ausência de valores, então não poderia ser essa a condição da sociedade, pois vemos que muitos valores, ou contravalores, permeiam a vida das pessoas e as relações sociais.

O que vemos acontecer, na verdade, é uma mudança de paradigma. Os valores considerados tradicionais eram, antes, transmitidos pelas instituições (família, religião, trabalho etc.) responsáveis pela formação da identidade do indivíduo. Hoje, com a globalização, essas instâncias perderam a sua força e os valores têm sido modificados conforme as características do mundo atual, e por isso estão em crise.

O tema dos valores revela uma crise, um mal-estar moral e ético. Há uma crise em relação aos valores de vida coletiva, e, em rigor, tudo é valor e nada é valor. Os autores apontam uma perda de sentido para a vida, talvez o motivo de tantos suicídios, crimes e guerras. Vê-se também uma busca incessante pelo prazer, pelo reconhecimento e pela superação de limites, o que reforça, cada vez mais, o individualismo e a rivalidade (CORTELLA; LA TAILLE, 2009).

Diante desse cenário, precisamos pensar em novos caminhos para a construção de sistemas de valores, a fim de que as pessoas saibam conviver em sociedade de forma mais harmônica e respeitosa.

Partindo dessa discussão, voltamos a buscar respostas para as seguintes perguntas: o que é ser moral? De que forma os indivíduos se apropriam de valores morais e se pautam neles?

Primeiramente, faz-se necessário voltarmos à definição do que entendemos por moral e por valores morais.

A Moral, muitas vezes, é confundida com a ética, pois, em suas origens, as palavras têm o mesmo significado, caráter e costumes, e são adquiridas por hábito. Na definição apresentada por Vásquez (1969, p. 14),

[...] moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito.

É comum escutarmos as pessoas, errônea ou ingenuamente, referirem-se à ética quando, na verdade, a questão é de ordem moral. Em muitos casos, isso se deve à falta de compreensão conceitual ou à distorção do sentido do termo, pois é recorrente a associação da moral à ideia de moralismo e de rigidez. Isso explicaria, por exemplo, a preferência das instituições por sistematizar regras e normas em códigos de ética com o propósito de não mencionar a palavra moral. Com essa mesma intenção, foi chamado de Ética um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual, em verdade, concebe uma educação moral (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

Portanto, compreendemos que moral e ética possuem distinções conceituais. A moral está relacionada à formação do caráter e a ética representa a dimensão filosófica que reflete sobre tal formação.

Conforme propõe La Taille (2006), podemos distinguir moral e ética com base em perguntas existenciais. Em relação à moral, a pergunta seria: “Como devo agir?”. Ou seja, a

moral consiste em deveres que envolvem um sentimento de obrigatoriedade e que correspondem ao que é esperado socialmente.

Por outro lado, para a ética, a pergunta seria: “Que vida eu quero viver?”. Remete-nos à subjetividade humana, pois “o plano ético é ocupado por avaliações pessoais a respeito de estar vivendo, ou não, uma ‘vida boa’” (LA TAILLE, 2006, p. 37). Quer dizer, a ética se caracteriza pelo sentido dado à própria vida, pela busca da vida boa com felicidade. E tal felicidade não se limita a momentos, a fragmentos de tempo e espaço, uma vez que transcende o aqui e o agora e abarca o passado, o presente e o futuro.

Complementando as proposições de La Taille, citamos a resposta de Puig (2007, p. 67) à questão sobre como se deve viver:

As decisões sobre a forma de viver deveriam apontar para uma defesa da própria vida. Viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada nem colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e a reprodução social, cultural e espiritual da própria vida. E, por último, viver garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida. Viver, em suma, defendendo uma vida digna, uma vida que satisfaça às tarefas essenciais da existência humana: ter uma biografia direcionada sem menosprezar os direitos dos outros. Felicidade e justiça são as duas tarefas morais necessárias para assegurar uma vida boa.

Podemos dizer que moral e a ética são complementares e inseparáveis, pois não se pode pensar em uma vida boa sem incluir os deveres da coletividade. Afinal, uma pessoa que tem um projeto de vida que não inclui o outro pode ser considerada minimamente egoísta.

Sobre isso, Cortella e La Taille (2009, p. 9) explicam o seguinte:

Do ponto de vista psicológico, [...] para entender o processo que leva uma pessoa a respeitar determinados princípios e regras morais, é preciso conhecer sua perspectiva ética. Portanto, a questão ética é crucial, e quando há o que poderíamos chamar de “mal-estar ético”, quando há uma falta de sentido para a vida, a dimensão moral e, portanto, as ações morais também entram em crise.

Há um consenso entre os autores do campo da psicologia da moralidade — já mencionados anteriormente —, que se inspiram na teoria construtivista de Piaget, de que, embora se possa entender a moral como um conjunto de regras, normas ou princípios que, quando refletidos e escolhidos pelas pessoas, podem se tornar universais, ela também está ligada às culturas e aos diferentes momentos da história. No entanto, poderíamos fazer o seguinte questionamento: por que esse conjunto não seria válido para todas as pessoas do mundo? O que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto em uma cultura pode não ser em outra. Exemplos disso seriam a pena de morte e o aborto, práticas que, em alguns países, são moralmente aceitas e que, em outros, não são, como é o caso do Brasil.

Desse modo, as regras e as formas de julgamento de atos são determinados pelo contexto em que ocorrem. Vale destacar que tal ideia não significa *laissez-faire*, ou seja, o relativismo

frente aos valores necessários à convivência humana. De acordo com D'Aurea-Tardeli (2011), mesmo que as regras variem de uma sociedade para outra, elas sempre estarão presentes para influenciar as atitudes e o comportamento das pessoas.

Pode-se, ainda, considerar como moral os sentimentos que temos por outras pessoas em determinadas situações. Sentimentos de compaixão, de solidariedade, de piedade ou de altruísmo, por exemplo. A moral também pode ser vista como os valores utilizados como critério no julgamento de atos, de pessoas ou de situações, como liberdade, igualdade, honestidade, fidelidade, entre outros. Ou então como as virtudes que orientam o exercício de valores e enquanto as características de personalidades morais, isto é, uma pessoa pode ser honesta, fiel, solidária, bondosa etc. (MENIN, 2007).

Concluindo, a moral aparece em situações conflitantes, quando se faz necessária a tomada de posição a partir do julgamento do que é certo ou errado (PUIG, 2004).

Quanto aos valores morais, tais como respeito, cooperação, justiça, honestidade, solidariedade e generosidade, podem ser definidos como combustíveis da moral, pois são investimentos afetivos sociais sobre certos tipos de valores e de ações. Não basta saber como se deve agir, é preciso querer. Afinal, apoiando-nos nas ideias de Tognetta (2009), acreditamos que o fato de o sujeito saber o que deve ser feito não define, necessariamente, a atitude que ele tomará. Ajudar quem precisa, por exemplo, pode ser visto como um ato bom e ser motivado tanto pela consciência como pelo investimento afetivo que se dá ao valor de solidariedade.

Nesse sentido, a prática moral é conduzida pela razão e pela afetividade. E por que a razão não é suficiente? Porque o indivíduo, mesmo que tenha atingido um estágio de tomada de consciência por já possuir esquemas interiorizados, nem sempre agirá de forma correta ou boa se suas motivações não forem nessa mesma direção.

Tognetta (2009, p. 60) retoma as ideias de Piaget e afirma que a afetividade não teria sido o tema central de sua teorização. Segundo ele, Piaget “nunca teria afirmado que o sujeito age apenas conforme a razão. As ações, diria ele, originam-se de raciocínios e são ‘sempre impregnadas de afetividade’”.

Nas palavras de D'aurea-Tardeli (2011, p. 46),

As responsabilidades e escolhas que assumimos têm um conteúdo axiológico, ou seja, valorativo – *axios* em grego significa valor – e todo ato moral inclui a necessidade de escolher entre vários atos possíveis. Quando um sujeito opta por uma ação, faz juízos, toma uma direção deixando tantas outras para trás, e isso o diferencia de outros sujeitos, demonstrando a relação existente entre o sujeito que valoriza e o objeto valorado. Atribuir um valor a alguma coisa é não ficar indiferente a ela e a origem dessa ação evidencia a sua significação social e humana [grifo da autora].

Nesse sentido, os valores são resultado da projeção de sentimentos humanos positivos sobre objetos, pessoas e relações e sobre pensamentos e ações. Com base em Tavares e Menin (2015, p. 9), podemos dizer que o valor “[...] é um investimento afetivo que nos faz agir; que nos move em uma direção”.

Entretanto, nosso sistema de valores pode ser constituído por valores morais e não morais. O segundo tipo é inerente à natureza humana e todos os seres humanos constroem, desde o nascimento, seu próprio sistema de valores com base nas interações com o mundo. Já o valor moral depende de certa qualidade nas interações, pois está vinculado à projeção afetiva positiva que o integra (ARAÚJO, 2007).

Os valores morais estão presentes apenas nas relações humanas, naquilo que se pode avaliar moralmente e atribuir uma responsabilidade moral (VÁZQUEZ, 1969). O valor possui três componentes: o valor atribuível, o objeto avaliado e o sujeito que avalia. Assim sendo, um sujeito social e histórico atribui valor a determinado objeto conforme elementos de sua cultura e saberes de seu grupo (TAVARES, MENIN, 2015).

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada por um grupo de pesquisadores da área da moralidade, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolveu cerca de 10 mil participantes, entre eles, alunos do Ensino Fundamental e Médio e seus professores, com o objetivo de analisar se alunos e professores aderem aos valores de respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática. Os resultados e as implicações pedagógicas da investigação estão publicados na Coleção “Valores Sociomorais: Reflexões para a Educação”, organizada por Tognetta e Menin (2017).

Em um dos livros da Coleção (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 9), valores sociomorais são definidos como:

[...] aqueles que orientam como devemos ser e viver, conosco mesmos e com os outros, de modo a estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura, ou crenças que nos apregoam o que é certo, bom ou justo. Estamos falando, portanto, de valores ligados ao dever moral e que vão além da obediência às leis.

Além disso, Marques, Tavares e Menin (2017, p. 17) apontam que há diferentes tipos de valor com finalidades distintas. Os valores podem ser “estéticos (a harmonia, belo, feio); religiosos (sagrado, pureza, santidade); políticos (cidadania, imparcialidade); vitais (saúde, força); morais (solidariedade, respeito)”. Um objeto pode ser valorado de diferentes formas, ou seja, um quadro pode ser julgado por sua beleza e/ou pela mensagem moral que transmite.

O valor hierarquiza as escolhas, o “agir desta ou daquela maneira”, bem como legitima os conteúdos morais. É a motivação para a ação e, segundo La Taille (2002, p. 127), “tal força é essencial para a moralidade porque é dela que depende o dever”.

Tomando como base o que foi apresentado e voltando às questões sobre o que é ser moral e como os indivíduos se apropriam de valores morais ou sociomorais e se pautam neles, podemos dizer que o ser moral distingue o bem do mal e é capaz de escolher pelo o que é justo e de renunciar ao que é injusto (BOTO, 2001).

As ações morais não são definidas pela obrigação, mas passam por escolhas, as quais são elencadas segundo o que é melhor ou pior para o convívio social. Espera-se que os sujeitos interiorizem valores que os leve para o caminho certo.

Em suma, para que o indivíduo tenha práticas pautadas em valores morais, é preciso que ele esteja disposto a repetir comportamentos desejáveis não apenas como um hábito mecânico, mas porque tem consciência de que é necessário adotá-los, sendo motivado a isso.

De que forma isso ocorre? Já vimos como esse caminho pode ser percorrido no processo de desenvolvimento da moral, contudo, tal desenvolvimento também pode ser incentivado por meio da educação escolar. É justamente por esse motivo que o título desta seção é **A Educação em Valores no contexto escolar**.

2.4 PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES

Entendemos que Educação em Valores é sinônimo de Educação Moral, como também de Ética e Cidadania ou de Educação em Direitos Humanos. Neste estudo, adotamos o termo “Educação em Valores” ao invés dos demais por considerar que ele congrega a ideia de uma formação ética e cidadã e abarca a temática dos Direitos Humanos. E por que não o termo “Educação Moral”?

Em trabalhos anteriores, como em nosso Mestrado (OLIVEIRA, 2013), priorizamos o emprego do termo “Educação Moral”, porém, percebemos que, em diversos momentos, o sentido ambíguo da palavra “moral” gera certa confusão. Muitos leitores são remetidos à antiga disciplina “Educação Moral e Cívica” e estabelecem relações errôneas com a ideia de autoritarismo e de imposição de normas de conduta. Assim, acreditamos que o termo “Educação em Valores” explica melhor o que pretendemos com este estudo.

Na década de 60, após o golpe militar e estabelecimento da ditadura, foi inserida, no currículo escolar, a disciplina de “Educação Moral e Cívica”, que seguia as concepções do governo autoritário brasileiro. O objetivo era incutir “respeito” nas pessoas, ou, melhor dizer,

obediência, principalmente com base em valores da pátria. Sendo seguido, assim, o lema: “Ordem e Progresso”.

A Educação Moral e Cívica está mais relacionada à ideia de doutrina, enquanto que a educação que vislumbramos, como define Serrano (2002, p. 62), envolve as “ações educacionais relacionadas ao desenvolvimento valorativo do sujeito. Por isso, deve constituir um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor”.

Há diferenças circunstanciais entre o doutrinador e o educador, conforme é explicitado por Cortina (2003, p. 66):

O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, dar-lhe as respostas e evitar que continue pensando: confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. Esse é o procedimento próprio do que se tem chamado de moral fechada. O educador, pelo contrário, propõe-se como objetivo que a criança pense moralmente por si mesma quando seu desenvolvimento lhe permita que se abra a conteúdos novos e decida a partir de sua autonomia o que quer escolher. O educador coloca assim as bases de uma educação aberta.

Muitas vezes, confunde-se também a Educação em Valores com a Educação Religiosa, sendo que esta se funda em princípios religiosos, como a fé, o perdão, o amor ao próximo e a caridade. Com a crença na eternidade, o indivíduo age corretamente para não pecar e garantir a sua salvação.

Buxarraís (1997) esclarece que há três modelos de educação moral, os quais se distinguem em termos de objetivos e de métodos. O primeiro modelo é baseado em valores absolutos e doutrinadores, como foi a disciplina de “Educação Moral e Cívica” e ainda é a educação religiosa. O segundo modelo é *laissez-faire*, baseado no relativismo e na concepção de que os valores são subjetivos, assumindo, por conseguinte, uma posição de neutralidade diante dos problemas cotidianos. O terceiro é um modelo baseado na construção de princípios e de valores morais, o qual defendemos como necessário às instituições escolares.

A educação que almejamos tem como finalidade a formação de uma personalidade moral autônoma, baseada na construção e em práticas de valores e de princípios necessários ao bem comum (ALFAYATE, 2002; CORTINA, 2003).

Quando falamos em autonomia, não defendemos o “fazer o que der vontade”. Não se trata, também, da neutralidade de valores (CORTINA, 2003, p. 68). Pelo contrário, entendemos que o sujeito precisa ser capaz de optar por condutas fundamentadas em valores morais, independentemente das consequências de seus atos, sejam eles positivos ou negativos, conforme já foi abordado na exposição da teoria piagetiana.

Para Serrano (2002, p. 66), “[...] trata-se de desenvolver formas de pensamento sobre temas morais e cívicos cada vez melhores, mas trata-se também de aprender a aplicar essa capacidade de julgamento à sua própria história pessoal e coletiva a fim de melhorá-la”. Ou seja, além de raciocinar sobre o que deve ser feito em certa situação, o sujeito precisa agir, converter seu pensamento em prática.

Por meio dessa educação, como propõe Goergen (2005), é possível formar pessoas capazes de tratar o outro como um ser que tem um fim em si mesmo e que não pode ser utilizado como meio/objeto para o alcance de determinados fins. Segundo Martins *et al.* (2017, p. 15), “a transformação do homem em ser social não seria possível sem a inclusão do Outro”, pois o coletivo é “condição indispensável na construção de cada um”.

A Educação em Valores possibilita uma análise crítica da realidade social e das normas vigentes, bem como uma compreensão da importância de se relacionar uns com os outros de forma mais justa e adequada (SERRANO, 2002).

Também encaminha a criança para a aprendizagem cooperativa, permite a apropriação de valores democráticos e a consciência dos direitos humanos (DÍAZ-AGUADO, 2015). Para complementar, afirmamos que promove o exercício da cidadania, o qual “é crucial para o desenvolvimento da maturidade moral do indivíduo, porque a participação na comunidade destrói a inércia e a consideração do bem comum alimenta o altruísmo” (SERRANO, 2002, p. 100).

A Educação em Valores precisa ser sistematizada e intencional, de conhecimento e de responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar (ARAÚJO, 2008). Deve constituir-se a partir de um projeto pedagógico escolar coletivo, envolvendo o maior número de pessoas e de espaços possível, até mesmo o que se encontra fora da escola, como a família e a comunidade. Para ser bem-sucedida, no sentido de que os valores morais, os princípios e as regras sejam (re)construídos e não transmitidos, resultando na formação de indivíduos autônomos, não deve ser um projeto isolado, que se restringe a uma sala de aula ou à boa vontade de um professor em particular (MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013).

Tal proposta de educação não significa a inserção de uma nova disciplina de transmissão de valores morais na grade curricular escolar. Pelo contrário, tal educação deve acontecer cotidianamente, sempre que possível, em situações em que a reflexão moral e a tomada de consciência se fazem necessárias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam a Ética como um dos temas transversais a ser contemplado, de maneira sistematizada e intencional, em todo o

âmbito educacional, perpassando todos os tempos, espaços e conteúdos curriculares. Ou seja, como algo que deve ser parte da rotina escolar.

O diálogo é o principal instrumento da Educação em Valores. Para tanto, faz-se necessário superar a visão tradicional de educação, tão presente nas ações escolares, e possibilitar que os ambientes sejam democráticos (ARAÚJO, 1996). Pois, assim como afirma Menin (1996, p. 62), “aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros”.

A respeito disso, Tavares e Menin (2015, p. 75) esclarecem o seguinte:

A formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas sim de um processo de construção nas interações do sujeito com o meio. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que a criança possa fazer experiências morais

É imprescindível que se oportunize, no processo educativo, o protagonismo do aluno por meio da promoção de ações dialógicas, de ambientes democráticos, de trabalhos em grupos, de discussões sobre dilemas morais e regras e de assembleias escolares (BUXARRAIS, 1997; PUIG, 2004; TOGNETTA, VINHA, 2007). As atividades em grupo são as mais propícias para o desenvolvimento da moralidade e para a construção de valores, uma vez que possibilitam a cooperação e a descentralização.

Puig *et al.* (2000) vê a assembleia como o momento da palavra e do diálogo, no qual se pode refletir e discutir assuntos importantes para a convivência.

No livro “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola”, Tognetta e Vinha (2007) explicam o procedimento de uma assembleia. Primeiramente, o representante apresenta o item da pauta, o qual é decorrente de uma situação vivenciada no contexto e que pode ser comentado pelo envolvido na situação. Com a mediação do professor/representante, todos discutem a situação e dão suas opiniões, isso a partir da reflexão sobre as causas do problema e os efeitos do debate de seus fatos. Em seguida, com base no respeito a princípios, apresentam e analisam as ideias de resolução. Por fim, votam as propostas apresentadas.

A partir disso, podem ser construídas regras necessárias ao convívio escolar, sendo que o foco deve estar no processo de discussão e de reflexão e não nas punições resultantes do não cumprimento das regras. A resolução dos problemas não cabe somente ao professor. Este deve acreditar na capacidade das crianças de pensar em boas soluções, uma vez que os problemas pertencem ao grupo e não apenas ao professor.

Durante uma assembleia, o professor tem a função de mediar as discussões e de intervir quando necessário, com base na legitimação autônoma das regras construídas. As regras podem

ser revistas e ser novamente discutidas quando se percebe que não estão funcionando ou que são prejudiciais a alguém.

Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modifica-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando o aluno a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que sua validade não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela; portanto, as pessoas podem mudar as regras (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 126).

As regras devem ser criadas conforme a necessidade. Assim, as crianças podem compreender que uma regra não vale por si própria, pois sua legitimidade não depende da autoridade que a impõe, mas da função que ela cumpre em determinado contexto. Por conseguinte, a partir da apropriação racional das normas, as pessoas, incluindo as crianças, podem criá-las e/ou mudá-las quando necessário.

Tognetta e Vinha (2007, p. 124) afirmam que, “da mesma forma que as crianças trabalham com mais empenho para atingir uma meta que elas próprias colocaram para si, há também um respeito maior com relação àquelas regras elaboradas por elas e para elas. Ou seja, “quando os indivíduos se respeitam mutuamente e elaboram uma regra, sentem-se mais obrigados por ela” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 124).

Goergen (2001) defende que os valores sejam questionados por meio de um processo de reflexão comunicativa, ou seja, mediante um procedimento argumentativo/dialógico.

Nesse sentido, Araújo (2007, p. 35) explica que

[...] o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Com isso, fugimos de um modelo de educação em valores baseado exclusivamente em aulas de religião, moral ou ética e compreendemos que a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola. Se a escola e a sociedade propiciarem possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que tais valores sejam construídos pelos sujeitos.

No entanto, em pesquisa recente sobre a adesão de jovens e adultos a valores sociomoraes, discute-se que a convivência democrática tem sido pouco vivenciada pelos indivíduos em diversos ambientes, inclusive na escola (VINHA *et al.*, 2017), uma vez que, nas situações de conflito observadas, não houve, numa perspectiva moral, adesão à um tipo de convivência democrática, na qual o sujeito escolheria o diálogo como forma de solução, de participação dos envolvidos e de garantia do bem-estar de todos.

Destacamos que, quando propomos um ambiente escolar com relações mais democráticas, não estamos dizendo que a democracia deve estar presente em todos os momentos, pois as relações são assimétricas (dirigentes, professores, funcionários, alunos, pais etc.), havendo funções e responsabilidades diferentes. Em diversas situações, crianças e

adolescentes não podem definir como agir ou que decisões tomar, como na escolha dos professores e nos horários de funcionamento da escola. Apesar disso, a escola deve garantir a simetria democrática dos princípios, os quais devem ser válidos a todos, independentemente da idade. O ambiente escolar requer vivências mais democráticas e cooperativas, possibilitando, aos alunos, a aprendizagem desse sistema e o preparo para a vida, bem como a convivência em uma sociedade também caracterizada pela democracia (VINHA *et al.*, 2017).

Vale lembrar, de acordo com Menin (1996, p. 62), que “não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correte de ações, nem justiça em nosso julgamento [...] Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo”.

Tognetta e Vinha (2007) propõem que, para formar pessoas autônomas e virtuosas, faz-se necessária a “pedagogia das virtudes”, fundada em seis princípios: 1) Estruturas da razão – o sujeito precisa tomar consciência de suas ações; 2) Ação do sujeito – o aluno reconstitui e antecipa os fatos; 3) O exercício das escolhas – o sujeito deve exercitar a consciência, comparando as possíveis escolhas para, então, resolver seus conflitos; 4) As trocas entre iguais – incentivar o respeito mútuo e as relações de confiança; 5) Alternativa aos limites pela cooperação – eleger regras necessárias à convivência do grupos se baseando na cooperação e na reciprocidade; 6) A educação do sentimento – reconhecer os sentimentos e as manifestações dos sujeitos.

Para Puig (2007), a educação em valores deve ser global e envolver três grandes âmbitos da escola, o interpessoal, o curricular e o institucional. O âmbito interpessoal representa a relação entre professores e estudantes, os quais precisam criar um vínculo afetivo. O curricular pressupõe o diálogo e a reflexão sobre questões do cotidiano pessoal e social. O institucional, por sua vez, refere-se à instituição escolar, que deve ser um espaço democrático, onde as relações sejam pautadas por valores e princípios morais.

Em todos os procedimentos apresentados, o papel ativo do sujeito é imprescindível, de modo que ele seja protagonista da própria vida, o que só é possível por meio de sua participação intensa e reflexiva na construção de regras e na definição do valor a ser praticado (PIAGET, 1932/1994).

O método ativo apresentado por Piaget se orienta pela não imposição do que a criança é capaz de desenvolver, buscando oportunizar experiências e vivências pautadas na cooperação e no respeito mútuo. Para esse teórico,

[...] à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo; pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em

classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar [...]. Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo, como do respeito unilateral, [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral (PIAGET, 1930/1996, p. 44).

Comumente, somos questionados sobre se é possível colocar em prática uma proposta de educação em valores no âmbito escolar, levando-se em consideração as várias exigências do sistema de ensino para que os conteúdos regulares sejam cumpridos e para que os índices de rendimento escolar sejam melhorados

Precisamos reconhecer que, mesmo de forma não planejada, implícita e casuística, a Educação em Valores já acontece no cotidiano escolar, pois constantemente valores são transmitidos e regras e padrões de comportamento são ditados. A respeito disso, Aquino (2011, p.112) afirma que “somos invariavelmente interceptados pelas investidas educativas, sejam elas formais ou informais, onde quer que estejamos. A educação, tal como conhecemos, consiste num conjunto extensivo de prática que, de um modo ou de outro, atravessam a todos nós em todos os momentos de nossas vidas”.

Assim sendo, podemos afirmar que essa proposta não representa mais um encargo para a escola, mas uma mudança de concepção de educação e a adoção de procedimentos morais adequados.

Algumas pessoas consideram, ainda, essa ideia utópica, sendo necessário passarmos a defendê-la.

Em uma pesquisa nacional, intitulada “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, que contou com a participação de pesquisadores de diferentes universidades do país (MENIN *et al*, 2010), foram aplicados questionários a fim de que se pudesse verificar se escolas públicas de ensino fundamental (5º ao 9º ano) e de ensino médio desenvolvem projetos acerca da temática dos valores. Coletou-se aproximadamente 1100 questionários e, a partir das análises, foi possível constatar, entre outros pontos, que os agentes escolares carecem de formação na área e, mesmo que demonstrem ter boa vontade e compromisso com a educação dos alunos, para que sejam cidadãos melhores, tal obstáculo impede que os projetos sejam totalmente bem-sucedidos. Contudo, foram selecionadas experiências interessantes com temas, finalidades e meios que apontaram para uma educação em valores e que atingiram resultados significativos no cotidiano das escolas. Tais experiências foram publicadas no livro “Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), no qual nos apoiamos para afirmar que é totalmente possível

contemplar, no interior das escolas, uma educação que fomente o desenvolvimento moral dos alunos.

Por outro lado, há um forte discurso de que a educação moral ou em valores deve ser função da família, uma vez que é desta a responsabilidade pela educação das crianças. Essa concepção foi identificada na pesquisa nacional acima mencionada (MENIN *et al*, 2010), quando, no questionário utilizado, foi perguntado se o agente escolar considera que a escola deve incluir uma educação moral ou em valores.

Em nosso Mestrado (OLIVERA, 2013), com base em um recorte dos dados coletados em âmbito nacional, analisamos de maneira mais aprofundada essa questão. Constatamos, na época, que a maior parte dos sujeitos acreditava que a escola tem o papel de educar moralmente o aluno para compensar a ausência da família ou para preencher lacunas da educação familiar. Além disso, verificamos que existe uma cobrança mútua e um jogo de culpa sobre o comportamento moral da criança. De um lado, a família atribui a tarefa de educar à escola, principalmente pela falta de tempo com os filhos, e, de outro, a escola se vê como responsável apenas pelo ensino de componentes curriculares e pelo desenvolvimento de competências intelectuais. Quer dizer, de um lado, a família culpa a escola pelos maus comportamentos dos filhos, alegando, muitas vezes, que são diferentes em casa, e, de outro, a escola julga e responsabiliza as famílias pelo que a criança manifesta no ambiente escolar, principalmente quando se trata de problemas disciplinares ou de dificuldades na aprendizagem. Concluimos que, para que os conflitos de expectativas possam ser superados, seria importante uma parceria entre ambas as instituições educativas, a família e a escola, de modo que uma conhecesse os objetivos educacionais da outra e, assim, caminhassem na mesma direção.

Ressaltamos que escola e família possuem características e finalidades distintas. A criança, antes de ser inserida no ambiente escolar, já vivencia, no espaço familiar, hábitos, costumes, atitudes, valores e papéis sociais, bem como desenvolve competências que estruturam a sua personalidade e a sua identidade. Reconhecemos, assim, que a família desempenha um papel de suma importância para a educação da criança, o da educação primária. Porém, a educação formal tem sido iniciada mais cedo pelas crianças devido a mudanças estruturais na família, reajuste nos papéis de seus integrantes, inserção da mulher no mercado de trabalho, enfraquecimento da ação educativa familiar, transformações nos valores tradicionais, entre outras coisas (OLIVEIRA, 2013).

Além disso, de forma bem geral, foram feitas alterações na estrutura da educação básica por meio de legislações educacionais que, ao serem publicadas, passaram a obrigar pais de crianças a matriculá-las mais cedo no sistema público de ensino. Em 2006, por meio da Lei n.

11.274/2006, o Ensino Fundamental, que era a única modalidade obrigatória, passou a ter uma duração de 9 anos, devendo ser iniciado, assim, aos 6 anos de idade. Mais recentemente, em 2013, foi aprovada a Emenda Constitucional que altera as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a educação básica passou a abranger parte da educação infantil (pré-escola) e o ensino médio. Desse modo, dos 4 aos 17 anos, as crianças e os adolescentes são obrigados a frequentar instituições escolares. Conforme anunciado, a principal justificativa para a realização de tais alterações é a garantia do acesso de todos à educação, conforme prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Além de ingressarem mais cedo na escola, as crianças têm permanecido nela por um longo período de tempo, sendo importante destacar, ainda, que a jornada integral tem ocorrido em muitas escolas brasileiras. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com vigência até 2024, apresenta a meta de que, até o final de sua vigência, 50% das escolas públicas de educação básica ofereçam educação de tempo integral e que 25% dos alunos passem a estar no ambiente escolar por tempo igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo (BRASIL, 2014a).

Diante de tais demandas, não podemos ignorar o importante papel que a escola pode desempenhar na educação em valores das crianças, pois, para além dos motivos que as obrigam a ingressar mais cedo e permanecer por mais tempo na escola, acreditamos que esta instituição permite inúmeras e variáveis interações, experiências e vivências. Afinal, é na escola que as crianças ampliam as suas relações sociais e desenvolvem, sobretudo, as relações entre pares e em grupo, isso porque, muitas vezes, elas não têm contato com pessoas de sua idade ou não têm a oportunidade de se relacionar com outras crianças no ambiente familiar.

Como dizem Cortella e La Taille (2009, p. 107-108), a escola “é a única instituição que ainda tem legitimidade social para tanto, a única que no fundo diz respeito a todo mundo, todo mundo é aluno ou professor, pai ou irmão de aluno... Ou seja, a escola ocupa um lugar central na sociedade”.

Vinha et. al. (2017, p. 9) também reconhecem a importância da convivência escolar e afirmam que,

[...] por ser um laboratório social por excelência em que uma pessoa permanece por muitos anos, desde a infância até, espera-se, tornar-se adulto, a escola tem uma influência significativa nessa formação. Se para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, a escola se caracteriza como um local altamente propício para tais experiências.

A escola pode ser uma importante ferramenta para a educação de crianças e de cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres, mais preparados para o enfrentamento dos

problemas e dos desafios da sociedade atual e, acima de tudo, capazes de agir e se relacionar de forma moralmente autônoma.

Para tanto, é preciso que os profissionais da área da educação se comprometam com essa proposta educativa, partindo do princípio de que a escola é um espaço social, composto por múltiplas e diferentes relações, as quais precisam se estabelecer em um meio democrático, onde as ações são pautadas por valores morais, como respeito, cooperação, justiça, solidariedade, honestidade, generosidade, entre outros.

Tais justificativas para a defesa da Educação em Valores na escola coadunam com a proposta de uma Educação Integral, sobre a qual falaremos na próxima seção.

Para finalizar, fazemos uso das seguintes ideias: “qualidade não significa apenas mais salas de aula, mais bibliotecas, mais recursos tecnológicos, mais laboratórios – aspectos estes quantificáveis e mais caros –, mas também uma educação em valores, embora seja parte mais barata e às vezes mais altruísta da educação” (ALFAYATE, 2002, p. 62). Ademais,

[...] o investimento que estamos propondo é rentável, porque atende a um imperativo: conseguir uma educação integral para todos. Mas é rentável também porque ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajuda a criar um clima de convivência e bem-estar e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática (PUIG, 2007, p. 104).

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DO CONCEITUAL AO LEGAL

“Se as coisas são intangíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”

Mário Quintana

Parafraseando Mário Quintana, a educação integral pode ser tida como uma proposta intangível, mas, se bem constituída e implementada, pode ter efeitos transformadores na vida de crianças, de adolescentes e de jovens ingressos na Educação Básica. No Brasil, a abordagem do tema da Educação Integral não é recente, mas ainda consiste em um caminho em construção, posto que, muitas vezes, acaba sendo tratado de forma descaracterizada e controversa pelas políticas públicas. Foram instituídas propostas de Educação Integral que subsidiam a ampliação do tempo e do espaço escolar, contudo, ainda são precárias as propostas, não havendo condições básicas de permanência do aluno e valorização profissional do docente e da equipe escolar para a garantia de uma educação integral ao estudante. A contemplação de pressupostos teóricos é visto como utopia, pois que, assim como as estrelas, parecem distantes da dimensão pragmática, ou seja, da realidade prática. Todavia, tais pressupostos são fundamentais para a iluminação do percurso da educação e para a sua condução, com vistas ao cumprimento de seus objetivos, como educar integralmente os cidadãos.

Nesse sentido, na presente seção, apresentamos algumas definições de conceitos teórico-epistemológicos que norteiam este estudo e uma tentativa de articular dois temas distintos, porém, complementares: educação em valores e educação integral. Além disso, abordamos as características de tais conceitos conforme a política educacional de âmbito nacional e da cidade de Presidente Prudente.

Primeiramente, é necessário definirmos o que entendemos por educação. Seguimos os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que defende que a educação (pública, gratuita e laica) é um direito de todos, cuja garantia é de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. A educação se dá em diferentes contextos e espaços sociais, na família, na comunidade em que o indivíduo está inserido e, em especial, na escola.

A educação escolar tem uma função social, pois, assim como afirma Libâneo (1994, p. 17), “não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade”. Nesse mesmo sentido apontam Cury e Ferreira (2010, p. 141): “A educação é reflexo, ela retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer”. As características de uma sociedade que se encontra em um determinado período histórico, econômico e político

influenciam diretamente a educação e seus efeitos repercutem dentro do espaço escolar, nas relações cotidianas, na realização de atividades curriculares e educativas e no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, mesmo que de forma não planejada, por meio da educação, transmite-se conhecimentos, experiências, crenças, hábitos, costumes e valores. Ou seja, a educação escolar não é neutra, pelo contrário, é capaz de formar o homem que se deseja e constituir a sociedade a que se aspira.

A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. Tal como a educação, também o ensino é determinado socialmente. Ao mesmo tempo que cumpre objetivos e exigências da sociedade conforme interesses de grupos e classes sociais que a constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 21).

Assim, a escola precisa estar preparada para lidar com os problemas sociais e para enfrentá-los, bem como para educar pessoas para a vida em sociedade. É necessário considerar as características da sociedade contemporânea, as quais exercem direta influência sobre o processo educativo. O atual contexto modifica as relações entre pais e filhos, reajusta o papel da mulher e do homem, uma vez que, diferentemente de décadas atrás – não tão remotas –, a mulher, que era a principal responsável pela educação dos filhos, agora está inserida no mercado de trabalho.

Vale destacar que, atualmente, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e da Lei nº 12.796, de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Básica engloba a faixa etária dos 4 aos 17 anos, ou seja, tem início na Educação Infantil e vai até o Ensino Médio, isso se o adolescente cumprir todas as etapas na idade certa. Nas palavras de Cury e Ferreira (2010, p. 134-135),

[...] esta obrigatoriedade não mais está vinculada à etapa de um ensino específico (fundamental) e, sim, a uma faixa etária que compreende dos 04 aos 17 anos, o que nos leva ao seguinte raciocínio: a criança, obrigatoriamente, deve ingressar na pré-escola com 4 anos de idade, seguir no Ensino Fundamental a partir dos 6 e, a partir daí, permanecer na escola até os 17 anos de idade, independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio. Assim, o Ensino Médio pode ou não ser obrigatório, pois vai depender do desenvolvimento do aluno nas séries do Ensino Fundamental. Vencendo-as nas etapas adequadas, completará o ensino médio aos 17 anos e assim o mesmo se torna obrigatório. Contudo, se não conseguir ultrapassar as séries do Ensino Fundamental, antes de completar 17 anos, não existirá a obrigatoriedade para o Ensino Médio.

É válido lembrar que a obrigatoriedade da educação já tinha atingido mais cedo a vida de crianças brasileiras, aos 6 anos de idade, pois, em 2006, o Ensino Fundamental, por meio da

Lei Federal nº 11.274, passou a ter uma duração de 9 anos. A ampliação, segundo o Ministério da Educação (MEC), veio para garantir que crianças possam usufruir mais cedo do direito à educação, sobretudo aquelas de camadas mais pobres e excluídas do sistema educacional. Considerou-se que o Ensino Fundamental, ao ser estendido para nove anos, atenderia um maior número de alunos, uma vez que, diferentemente da realidade de crianças de seis anos de classe média e alta, que já eram matriculadas em escolas de educação infantil, crianças de classes desfavorecidas se encontravam fora da escola devido a não obrigatoriedade da educação infantil ou por não existir vagas suficientes para o atendimento de toda a demanda (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Dessa forma, as práticas escolares não devem se restringir à instrução – formação intelectual e desenvolvimento de capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados – e ao ensino – ações, meios e condições para realização da instrução (LIBÂNEO, 1994). Cabe à escola educar integralmente alunos capazes de exercitar a cidadania, proporcionando-lhes vivências democráticas, experiências múltiplas, enriquecedoras e significativas, de reflexão e de diálogo, garantindo a igualdade de oportunidades e a formação global da criança, do adolescente e do jovem brasileiro.

Portanto, a escola precisa ser um espaço que prepare as pessoas para atuarem de forma autônoma, reflexiva e crítica na sociedade, que aperfeiçoe as relações interpessoais e que amplie o conhecimento de mundo. É sua função social garantir a formação plena de estudantes, o que inclui o desenvolvimento de aspectos cognitivo, afetivo, físico, linguístico, social, político, cultural, moral, ético e estético, envolvendo ideias, modos de agir, valores e princípios.

Nessa perspectiva, defendemos que a educação em valores esteja intencionalmente presente nas instituições escolares, em suas propostas pedagógicas e, conseqüentemente, nas ações de ensino e aprendizagem. E de que forma esse tema se relaciona com a educação integral?

Acreditamos que a educação em valores é um princípio da educação integral, pois contempla uma parte da formação do indivíduo – a formação do caráter. Para que a construção de valores morais seja possível, faz-se necessário, de antemão, acreditar na concepção de que a educação escolar deve ultrapassar a formação cognitiva e o mero cumprimento de conteúdos curriculares.

Se a educação integral visa à formação plena de sujeitos críticos e reflexivos, os procedimentos anunciados no campo da educação em valores (o diálogo, a resolução de conflitos e as assembleias com debates e discussões) possibilitam a participação ativa de todos os envolvidos e podem contribuir para a concretização desse objetivo.

Assim, a educação em valores complementa a educação integral por meio de inúmeras vivências, interações e experiências e juntas podem ser capazes de formar estudantes para atuarem socialmente como cidadãos. Acreditamos que a díade educação integral e a educação em valores prepara o ser humano para a vida e para a convivência.

Para tanto, compactuamos com diversos autores que conceituam Educação Integral como uma formação completa do indivíduo, fundamentada na função social da escola, na ideia de uma sociedade igualitária e na oferta de uma educação de qualidade para todos. Uma formação emancipadora, que garante educar integralmente crianças, adolescentes e jovens, sem distinções ou privilégios de qualquer natureza. Uma educação integral, em que a formação completa seja integrada e não dissociada do currículo escolar, uma vez que todos os componentes curriculares são inerentes a essa formação (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; PARENTE, 2016; COSTA, 2018).

A educação integral deve ser vista fora do regime de atendimento escolar, seja ele parcial ou de tempo integral. Conforme Gadotti (2009, p. 29), “[...] todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. Ou seja, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola não garante uma educação integral se as instituições não puderem oferecer experiências enriquecedoras ao alunado, do ponto de vista humano, social e político, isto é, que objetivem a formação plena do sujeito.

Na análise dos estudos existentes sobre o tema, verificamos que, na segunda metade da primeira década dos anos 2000, os estudos de Cavaliere (2007) identificaram quatro concepções antagônicas sobre a ampliação da jornada escolar, de modo que tal achado nos ajudam a compreender o alerta feito por Gadotti (2009). A primeira e mais predominante é de cunho assistencialista e compreende a escola como um espaço incumbido de suprir as deficiências formativas dos menos favorecidos, sendo que, nesse caso, o mais importante é atender e ocupar o tempo das crianças das camadas populares. Na segunda concepção, o tempo integral é um método de prevenção ao crime, à violência e à delinquência, sendo a escola uma instituição autoritária, que prepara o sujeito para o trabalho por meio de rotinas rígidas. A terceira se refere à uma visão democrática da escola de tempo integral, prevendo uma educação emancipatória, com base em saberes culturais, no senso crítico e em vivências democráticas. Por fim, a quarta concepção identificada pela autora define uma vertente em que a educação em tempo integral independe da estrutura escolar e do horário integral, posto que ela pode ocorrer em ambientes diversos, inclusive em setores não governamentais.

As duas primeiras concepções descritas por Cavaliere (2007) são restritas se considerarmos as possibilidades de intervenções e de resultados que podem ser obtidos no

espaço escolar, que não se limitam à assistência e à prevenção de comportamentos criminosos e violentos. A última visão identificada pela autora já tinha sido, no final da década de 80, defendida por Paro *et al.* (1988), que critica as condições da escola de tempo integral e considera a função pedagógica como prioritária nesse espaço. Para o autor, a ampliação do tempo tem caráter assistencialista e, primeiramente, faz-se necessária a garantia de uma boa qualidade de ensino em tempo parcial. Defende-se a ocorrência da educação integral em diversos espaços e não apenas na escola, pois “[...] o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo” (PARO *et al.*, 1988, p. 13).

Paro *et al.* (1988) acreditam que a escola não tem desempenhado o seu papel de instruir e de propagar conhecimentos historicamente construídos, e, muitas vezes, exerce a socialização de forma autoritária e ineficiente. Como consequência, não cumpre nenhuma de suas funções, ou seja, não educa e não instrui. Para o autor, seria viável uma educação em tempo integral em múltiplos lugares e não apenas sob a responsabilidade da escola. Vemos que esse modelo pode ser pertinente se houver articulação, acompanhamento e avaliação das ações ocorridas em todos os órgãos educativos, o que exigiria, do Estado, muita competência administrativa, financeira e profissional, para que não fossem ofertadas atividades fragmentadas. Mas, ainda assim, essa culminância poderia não ser garantida.

Segundo Coelho (2009, p. 93), “[...] com o tempo escolar ampliado é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares, para a construção da cidadania participe e responsável”.

Acreditamos que o espaço escolar é adequado para a implementação da educação integral e que pode se fortalecer com o tempo integral a partir da perspectiva de uma educação democrática, concernente à terceira concepção apresentada por Cavaliere (2007), pois vislumbra, para a criança, mais qualidade de vivências e não apenas maior tempo de permanência na escola. Assim, nos referimos à educação integral em tempo integral, a qual está relacionada à ideia de tempo ampliado com finalidades qualitativas, pressupondo uma educação integral e emancipadora, de forma que diversas dimensões do desenvolvimento da criança e do adolescente sejam potencialmente trabalhadas. Ou seja,

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta

metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Vale ressaltar que essa proposta não pode ser confundida com a da escola de tempo integral ou com a do aluno em tempo integral. A escola de tempo integral se dá a partir de uma política que obriga o aluno a ter mais tempo de atividades curriculares que se restringem ao espaço escolar, como salas de aula, laboratórios, salas de vídeo, refeitório etc. (PARENTE, 2016). Por sua vez, o aluno em tempo integral é aquele que divide seu dia entre a escola e outros espaços, participando de atividades diversas (COSTA, 2018).

Assim como afirma Gonçalves (2006, p. 132),

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

A variável tempo refere-se à ampliação da jornada escolar e a variável espaço, ao ambiente escolar em que ocorre esse acréscimo de tempo. O tempo-espaço escolar tem um caráter educativo e pode viabilizar diferentes aprendizagens (GONÇALVES, 2006).

O aumento do tempo escolar pode significar maiores oportunidades de convivência, de relações e de experiências entre pares. E esse convívio entre pares é permeado por multiplicidade de tradições, hábitos e costumes, ou seja, de diversidade cultural, permitindo, assim, contrapontos de ideias e de pensamentos e o enriquecimento da experiência humana.

A educação integral em tempo integral pode proporcionar mais tempo de vivências em espaços de sociabilidade e, assim, dar chances, a muitas crianças de classes populares, de ter uma vida melhor, uma vez que, do contrário, não teriam acesso à outras oportunidades e a outros lugares socioculturais, diferentemente do ocorre com crianças de classe média e alta, que participam de atividades extracurriculares no contraturno do ensino regular, que são matriculadas em cursos de idiomas e artísticos, que frequentam clubes esportivos e que realizam atividades físicas.

Nesse sentido, faz-se necessário romper com a estrutura rígida do espaço escolar, que define os agrupamentos de alunos e os horários entre uma atividade e outra. Trata-se de organizar o tempo e o espaço tendo em vista uma aprendizagem mais prazerosa, que envolva possibilidades de explorar espaços internos e extraescolares, conforme as necessidades e as finalidades apresentadas.

Além disso, propostas desafiadoras e que consideram os interesses dos alunos têm maiores chances de gerar resultados positivos, pois são mais significativas e dialogam com as

vontades do alunado. Ao contrário disso, muitas vezes, as escolas não permitem que os alunos participem dos processos de tomada de decisão e expressem suas ideias, opiniões e expectativas, pois é dado ênfase ao ensino e à aprendizagem de conteúdos curriculares, para que o desempenho dos alunos e os índices escolares em avaliações padronizadas possam ser melhorados.

Utilizar os espaços e o tempo da jornada integral para repetir atividades de cunho instrucional, assim como aponta Cavaliere (2007), significa reduzir a potencialidade desse espaço e impedir que as práticas sejam qualitativamente diferentes.

Hora e Coelho (2004) propõem a diversificação curricular para a educação integral em tempo integral. Trata-se de introduzir práticas diferenciadas e, diante das circunstâncias apresentadas, trabalhar conhecimentos múltiplos. A intenção é que os conteúdos abordados nos diferentes espaços da escola não fiquem isolados e fragmentados e façam parte de um planejamento coletivo, pensado por todos os envolvidos no processo educacional.

Tendo em vista a função social da escola, essa instituição precisa mudar o papel que desempenha, indo além da instrução escolar, atuando na formação plena do cidadão e contribuindo para a sua emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; CAVALIERE, 2007; PADILHA, 2012).

Com base nesses autores, defendemos que a educação deve reconhecer as necessidades e os interesses dos alunos, não ignorando seus hábitos, costumes e tradições. A ampliação do tempo escolar pode representar a efetivação de uma educação integral se o tempo e o espaço institucional servirem para a viabilização da inclusão educacional, cultural, artística, social e política do aluno. Ou seja, se fizer parte de uma educação capaz de superar as injustiças e as desigualdades sociais do país.

Para tanto, é imprescindível que a educação, nessa perspectiva, tenha um planejamento estratégico, tanto do sistema de ensino quanto da gestão escolar. Faz-se necessária uma proposta bem definida, organizada e estruturada, que seja realizada em espaços adequados, com condições físicas e materiais apropriadas, com profissionais preparados, valorização profissional e atividades referentes às necessidades básicas do alunado, como de alimentação, saúde e higiene e de acesso à cultura, à arte e ao lazer.

Consequentemente, o aumento do tempo diário das crianças na escola exige maiores investimentos financeiros na área da educação, pois de que adianta oferecer mais do mesmo? É preciso que haja melhoras na qualidade da educação para que sejam vivenciadas práticas significativas de aprendizagem. Sem a inclusão de metodologias diversificadas nos diversos espaços escolares, o acréscimo de horas não é suficiente.

Conforme preconizado por Anísio Teixeira (1959, p. 79), almejamos um modelo de escola que “[...] eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização”. Ou seja, acreditamos que a escola deve contemplar uma educação integral em tempo integral. Contudo, muitas vezes, a educação integral em tempo integral é implementada sem a devida reflexão sobre a sua intencionalidade e suas funções (PARENTE, 2016).

De acordo com Parente (2016), a construção de políticas de educação integral em tempo integral pode ser decorrente e estar fundamentada em vários fatores, tais como: políticos, legais (normativo), financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais e sociais. Um fator legal pode condicionar a formulação de uma política que assegurará apenas o cumprimento daquilo que consta em lei. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005/2014, prevê, por exemplo, a ampliação das matrículas em tempo integral, podendo ser visto, então, como um determinante legal. Outros determinantes têm influenciado políticas de educação integral em tempo integral, como o Movimento das Cidades Educadoras, a partir do qual territórios educativos são ampliados e parcerias público-privado e o terceiro setor são alargados, havendo maiores possibilidades e espaços distintos.

A esse respeito, Costa (2017) faz uma análise aprofundada da elaboração e da divulgação de propostas de ampliação da jornada escolar. O autor explica que políticas têm estimulado a ampliação do tempo escolar com o intuito de melhorar o rendimento dos estudantes e ofertar oportunidades socioculturais para crianças e adolescentes pobres. Contudo, essas ações estão organizadas em torno de vários aparelhos privados, os quais visam influenciar as propostas governamentais e, sobretudo, disputar recursos públicos, camuflando seus interesses em um discurso de responsabilidade social empresarial. Desse modo, a gestão pública abriu espaço para a privatização da ação social e ampliou a participação do terceiro setor em programas que deveriam se desenvolver no âmbito do Estado. Vemos que esse aspecto é bastante problemático, uma vez que interesses político-ideológicos que não atendem a objetivos e a funções da educação pública estão influenciando práticas educativas e, mais especificamente, políticas de ampliação da jornada na escola pública brasileira.

Complementarmente ao exposto, outro forte determinante dos modelos de educação integral em tempo integral, atualmente, são os índices de desempenho escolar estudantil, captados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em especial, a partir de 2016, após o impeachment da presidente da república, Dilma Rousseff, políticas de ampliação do tempo escolar foram realinhadas, prioritariamente, para que fossem atendidos crianças, adolescentes e jovens com baixo rendimento escolar, bem como repetentes,

peças com alfabetização incompleta e com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Parente (2017, p. 4) explica que,

Atualmente, não há um único problema público que justifique a educação integral em tempo integral. Problemas como vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões sociais também são vistos como problemas a serem enfrentados por meio da ampliação da jornada escolar. Há, portanto, uma série de problemas públicos, no âmbito dos vários entes federativos, que podem justificar a formulação de políticas públicas que prezam pela implantação da jornada escolar em tempo integral.

A autora elaborou uma proposta de tipologia de políticas de educação integral em tempo integral com base em doze critérios, sendo que para cada critério foram definidas duas classificações, para facilitar análises, classificações e categorizações dessas políticas.

Quadro 1 – Tipologias de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral

CRITÉRIOS	CLASSIFICAÇÕES
Abrangência da política	Políticas de educação integral em tempo integral universais
	Políticas de educação integral em tempo integral parciais
Normatização da política	Políticas de educação integral em tempo integral estruturadas
	Políticas de educação integral em tempo integral semiestruturada
Formulação da política	Políticas formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo
	Políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo
Origem dos recursos para implementação da política	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos e privados
Existência de relações intersetoriais	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente
Existência de parcerias público-privadas	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por meio de parcerias público-privadas
Argumento da política	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos pedagógicos
	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos sociais
Espaço da ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral restritas ao espaço escolar
	Políticas de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares
Formação do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais da educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por diferentes profissionais
Vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais concursados
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais com diferentes vínculos profissionais
Organização curricular	Políticas de educação integral em tempo integral padronizadas
	Políticas de educação integral em tempo integral não padronizadas
Integração curricular	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo integrado
	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contraturno

Fonte: PARENTE, 2016, p. 573-574.

De acordo com Parente (2016), uma política pode ser mista e se enquadrar em diferentes classificações. Quanto à sua abrangência, pode ser considerada universal, ou seja, que atende a todas as escolas e alunos de determinada etapa da educação básica, ou de abrangência parcial, que contempla apenas parte dos estabelecimentos de ensino e do alunado.

Verificou-se a existência de várias políticas de tempo integral apenas para parte das escolas de ensino fundamental da rede e políticas de tempo integral que atendem parte dos alunos de algumas escolas de ensino fundamental. O segundo tipo de política tem sido a opção de muitos entes federativos, considerando-se que o primeiro tipo exigiria um volume maior de investimentos na área da educação (PARENTE, 2016, p. 575).

Em relação à normatização, ela pode ser estruturada, quando possui um nível elevado de normatização no âmbito legal e pedagógico, consta prevista em lei e há documentos que definem suas diretrizes, princípios e formas de implementação, ou pode ser semiestruturada, quando ainda não está completamente definida e caracterizada. Diferentemente da primeira, o segundo tipo carece de um projeto articulador, sendo, muitas vezes, adotado com base em projetos e programas formulados por outras esferas do governo. Parente (2016) aponta que a normatização semiestruturada tem sido mais comum, porém a ausência de um planejamento de longo prazo e as descontinuidades políticas geram ações pontuais e sem organicidade.

Para a autora, as políticas podem ser formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas do governo. Assim, uma política pode ser formulada, por exemplo, em esfera federal e implementada no mesmo âmbito ou pode ser formulada em esfera federal e implementada em âmbito municipal.

Os recursos para a implementação da política de educação integral em tempo integral podem ser públicos – recursos provenientes apenas da Administração Pública – ou públicos e privados (PARENTE, 2016). Na segunda classificação, muito comum atualmente, os recursos advêm da esfera pública e também de instituições privadas, o que ocorre por meio da cessão de espaços físicos e de recursos humanos, materiais e pedagógicos.

As políticas de educação integral em tempo integral podem ser, ainda, desenvolvidas apenas pelo setor da Educação ou podem ser implementadas intersetorialmente, ou seja, quando são firmadas parcerias com Secretarias, Diretorias, Departamentos ou setores da administração municipal.

Pode ou não haver parcerias público-privadas na implementação desse tipo de política. Assim, as políticas podem ser centradas apenas no Poder Público ou incluir a participação do setor privado na oferta das atividades educativas de tempo integral.

Além disso, segundo Parente (2016), as políticas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas segundo os argumentos que as sustentam. Os fundamentos pedagógicos são de melhora da qualidade da educação, das condições de aprendizagem dos alunos e das oportunidades educativas. Os argumentos políticos, por sua vez, têm como ponto de partida a oferta de maior tempo na escola a alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Quanto ao espaço da ação educativa, este pode se restringir ao âmbito escolar (salas de aula, laboratórios, salas de vídeo, refeitório etc.) ou abranger espaços extraescolares. Parente (2016, p. 580) afirma que “[...] a disseminação da ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo ampliado certamente influenciou o segundo tipo de política aqui destacado”.

Contudo, sabemos que, na maioria das vezes, o uso dos espaços não escolares se deve à ausência de infraestrutura adequada para a realização das atividades propostas (SILAZAKI, 2017).

No que tange à formação dos profissionais desse meio, estes podem ser profissionais da educação com formação em licenciatura ou profissionais que, até aí, não faziam parte do processo educativo e que não possuem formação específica na área em que atua, como oficinairos, estudantes universitários, arte-educadores, educadores sociais, entre outros. O motivo de se contratar profissionais não licenciados se explica pelo interesse em se contemplar diferentes perspectivas para o enriquecimento do currículo escolar, ou, então, pela necessidade de se reduzir os custos com a ampliação da jornada escolar (PARENTE, 2016). Rinaldi e Rinaldi (2018) também falam da precarização da educação pública e do trabalho docente quando realizado por oficinairos que não possuem a devida formação profissional.

Quanto ao vínculo profissional dos responsáveis pela ação educativa, este pode ser de caráter efetivo, quando as atividades são realizadas por profissionais concursados, e/ou de caráter temporário, quando os profissionais são contratados mediante processos seletivos. Também há políticas que contam com o trabalho voluntário, geralmente desempenhado por estudantes de cursos de licenciatura, educadores sociais ou arte-educadores. Para Parente (2016, p. 581-582), “A descontinuidade política, a ausência de uma política de Estado e sólida na área, bem como as fragilidades no financiamento educacional abrem brechas para que as contratações e o voluntariado ganhem espaço em relação aos concursos públicos”.

Quanto à organização curricular, é possível classificar a política de educação integral em tempo integral com base no grau de autonomia dado às escolas para a organização do currículo escolar. Há políticas padronizadas, as quais são padronizadas e normatizadas, e políticas não padronizadas, as quais permitem que as escolas elaborem seus próprios currículos e organizem o trabalho pedagógico. O segundo tipo também autoriza as escolas a fazer suas escolhas organizativas e de atividades dentro de um rol de opções.

O último critério de classificação apresentado por Parente (2016) é referente à integração curricular, ou seja, diz respeito à forma como as atividades aparecem organizadas e como os componentes curriculares se articulam. O currículo é integrado quando há associação entre os componentes curriculares do ensino regular e a parte diversificada. Ou, então, adota-se o currículo de contraturno, “[...] que, na ampliação da jornada escolar, concentraram num único turno, geralmente no período da manhã, as chamadas “disciplinas tradicionais” ou os componentes curriculares obrigatórios do núcleo comum. As atividades diversificadas ficaram concentradas no segundo turno” (PARENTE, 2016, p. 583). O segundo tipo de política amplia a jornada escolar sem grandes alterações das estruturas administrativas e legais vigentes.

As aproximações conceituais referentes ao tema de pesquisa nos permitem, na subseção seguinte, buscar a articulação conceitual entre educação integral e educação em valores em documentos legais e normativos do país, bem como do município em que o estudo foi desenvolvido.

3.1 MAPEANDO A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM VALORES A PARTIR DE MARCOS REFERENCIAIS LEGAIS E NORMATIVOS

Sabemos que a temática da educação integral esteve, por diversas vezes ao longo do século XX, na agenda político-educacional dos diferentes entes federativos do Brasil e está, atualmente, presente nas agendas de diferentes tipos de governo, sejam eles de âmbito nacional ou local (PARENTE, 2017).

De acordo com Cavaliere (2010), quando a educação era destinada a uma parcela privilegiada da sociedade, ela se dava em tempo integral, porém, para dar acesso a mais alunos, a jornada diária foi sendo progressivamente reduzida.

Em 1920, em meio à expansão industrial, fenômeno mundial que também atingiu o Brasil, viu-se que era preciso formar profissionais para o mercado de trabalho. Diferentes correntes políticas e ideológicas, então, delinearam propostas de educação integral. As correntes elitistas e autoritárias prezavam pelo controle social e pela distribuição dos indivíduos em segmentos distintos e hierarquizados. Outra proposta era da Ação Integralista Brasileira (AIB), que pretendia elevar o nível cultural da população contemplando aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais do ser humano por meio de uma educação moralizadora e doutrinária, que envolvia o Estado, a família e a religião. Uma terceira proposta vinha dos liberais, os quais, pautando-se na cooperação e na participação, viam a democracia como o princípio da educação integral, importante para a reconstrução das bases sociais e para a renovação do papel da escola (CAVALIERE, 2010).

A primeira corrente era o oposto da terceira. Ao passo que uma defendia a hierarquização e a segmentação das classes sociais, a outra se pautava nos princípios de igualdade e de democracia, vendo, na educação integral, uma importante via de transformação social.

A ideia de renovação da escola brasileira teve seu ápice no ano de 1932, com o aparecimento do Manifesto da Escola Nova, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. A corrente pedagógica escolanovista do início do século XX refletia a necessidade de a vocação da escola ser renovada, de modo que fossem ampliadas e fortalecidas

as suas funções. No Manifesto, o termo “educação integral” é três vezes empregado, aparecendo associado à ideia de uma formação capaz de favorecer as diversas dimensões do indivíduo (CAVALIERE, 2002; GONÇALVES, 2006).

Anísio Teixeira era integrante dessa corrente e acreditava que a escola pública de tempo integral era uma possibilidade de expansão qualitativa da educação para, sobretudo, os socialmente marginalizados. O pensador tinha suas ideias fundamentadas na teoria de educação progressiva de John Dewey, seu professor no curso de pós-graduação que concluiu nos Estados Unidos. Um dos objetivos desse modelo é garantir a educação plena do indivíduo, abarcando aspectos intelectuais, físicos e emocionais. A escola, na visão de Dewey, deve ser um lugar para se viver e não simplesmente para se preparar para a vida, é onde se tem condições de vida e não somente de ensino, de educação e não apenas de instrução. A partir disso surge, então, na perspectiva da educação integral, a concepção de uma educação escolar ampliada.

No final da década de 40, na posição de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, Anísio Teixeira construiu um projeto para que a demanda por vagas em escolas públicas foi suprida. Na oportunidade, pôde concretizar a ideia de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver e de participar democraticamente em sociedade. Teve-se, então, no estado da Bahia, a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que oferecia atividades em dois períodos, um para o cumprimento dos componentes curriculares e o outro para a realização de atividades sociais, físicas e artísticas (COELHO, 2009; CELLA, 2010).

A organização da escola se dava da seguinte maneira:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque, tinha capacidade para quatro mil alunos e oferecia permanência das 7h30 às 16h30. A escola-parque complementava a jornada das escolas-classe. A intenção de Anísio Teixeira era construir nove complexos como esse (CAVALIERE, 2010).

Com base no modelo de educação em tempo integral de Salvador, no ano de 1960, o sistema educacional de Brasília foi organizado para ser referência no país.

O projeto reformista de Anísio Teixeira perdeu suas forças com o autoritarismo que se instalou no Brasil, de forma que a sua proposta não teve continuidade após o golpe militar de 1964 e com o seu afastamento da vida política.

Posteriormente a essa experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, surgiram outras tentativas de expansão da jornada escolar: os Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo, proposto pelo Secretário de Educação Luciano Vasconcellos de Carvalho, na década de 60, com seis unidades, que duraram oito anos; o Programa de Formação Integral da Criança no Estado de São Paulo, entre 1986 e 1993, que atendeu cerca de 10% dos alunos matriculados no ensino fundamental; os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), implantados, a partir de 1991, em 444 escolas, em vários estados brasileiros, pelo presidente Fernando Collor de Mello.

Enquanto uma proposta próxima à de Anísio Teixeira, a experiência mais duradoura e de maior repercussão no Brasil foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), colocada em prática, na rede pública estadual, pelo professor Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro, durante as duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1994). Os CIEPs eram, ao todo, 506 unidades com jornada escolar de tempo integral de oito horas diárias e com atividades integradas ao currículo básico do ensino fundamental.

Para a efetivação da proposta dos CIEPs, foram construídas novas unidades escolares sob a responsabilidade arquitetônica de Oscar Niemeyer. Cada unidade era composta por três ambientes: um edifício principal, uma quadra e uma biblioteca.

Os CIEPs ofereciam atividades de diferentes modalidades e em diferentes espaços: aulas do currículo regular, estudo dirigido, sala de leitura, atendimento médico e odontológico, artesanato, animação cultural, recreação, artes e esportes. Havia, ainda, dormitórios para alunos residentes que se encontravam em situações de vulnerabilidade (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1991).

Os governos sucessores, num primeiro momento, descaracterizaram a proposta original dos CIEPs por considera-la de alta custo. Posteriormente, as escolas foram rejeitadas pelo sistema, sendo vistas como problemáticas, fracas, desorganizadas e destinadas a crianças sem cuidados familiares.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003, p. 152),

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho.

Essas experiências, alicerçadas em partidos ou em gestores políticos, não resistiram, tal qual foram criadas, às trocas de governo ocorridas ao longo dos anos, principalmente devido à racionalização de gastos com a educação e à cultura de turnos únicos (ESQUINSANI, 2008).

Como vimos, tem se buscado ampliar a jornada escolar antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, é a partir desse marco democrático que o direito de todos à educação de qualidade, pública e gratuita é regulamentado, sendo o principal respaldo nacional, tanto para as produções científicas como para as políticas públicas educacionais posteriormente instituídas.

Por conseguinte, a partir da análise de diversos documentos nacionais e locais, buscamos apresentar, de forma sistematizada, as características dos principais conceitos tratados neste estudo, tais como educação, educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral e educação em valores, contempladas, desde a CF 1988, pela legislação educacional brasileira e pela política de educação integral da cidade de Presidente Prudente/SP, município em que a pesquisa é desenvolvida.

Os quadros seguintes foram elaborados com o objetivo de possibilitar uma melhor visualização dos conceitos que subsidiam a presente tese e que comparecem (ou não) em documentos oficiais já publicados. Acreditamos que uma sistematização dessa natureza nos permitirá perceber, na análise dos diferentes momentos históricos que marcaram o país até a sua democratização, dissonâncias de compreensão conceitual, como alteração nas orientações político-normativas, o silenciamento de temas cadentes nas orientações oficiais etc.

Quadro 2 – Quadro referencial com base na Constituição Federal do Brasil

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Constituição Federal do Brasil - CF88 (BRASIL, 1988)	A educação é um direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família, recebendo o incentivo e a colaboração da sociedade.	Um dos objetivos da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa.	Não comparece	Não comparece	Um dos objetivos da educação é preparar a pessoa para o exercício da cidadania. Deve-se assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

Como visto Quadro 2, o primeiro documento analisado foi a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (CF88), a qual é considerada um marco democrático na legislação do país, inclusive em relação à educação. O Capítulo sobre Educação é composto por 10 artigos (Art. 205 a 214) e, em sua análise, constatamos que a CF88 é o ponto de partida da definição dos objetivos da educação e de seus princípios. Entre outras determinações, a Constituição aponta que “a educação é um direito de todos e deve ser garantida pelo Estado, família e sociedade”. Tal determinação nos permite reiterar que a educação é uma responsabilidade partilhada e não se restringe apenas ao processo de escolarização, que deve ser garantido pelo Estado por meio dos sistemas públicos de ensino.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), “[...] a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, interpretamos que a ideia de educação presente na CF88 já prevê o desenvolvimento de uma educação integral pelas instituições educativas, principalmente pela escola, que devem garantir uma educação que ultrapasse a formação cognitiva e o cumprimento de conteúdos curriculares.

A educação em tempo integral não é apresentada de forma explícita nos artigos da Constituição Federal, pelo contrário, neles, defende-se que a Educação Básica pública atenda preferencialmente o ensino regular³. Assim, entendemos que a proposta de uma formação integral deve permear as práticas educativas, independentemente do tempo de permanência da criança na escola, seja ele parcial ou integral.

Para além disso, foi possível identificar, no referido documento, uma atenção voltada para a educação em valores, em especial para “[...] assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Percebe-se, aqui, a consideração do atendimento às diferenças e à diversidade. Já que a CF88 prevê o pleno desenvolvimento do indivíduo e a formação para o exercício da cidadania, entendemos que a educação deve propiciar, também, com base em valores referentes à democracia, à cidadania, aos direitos humanos e ao bem comum, o desenvolvimento da moralidade.

³ Não podemos esquecer do momento de democratização do país e da abertura da escola às camadas mais desfavorecidas da população.

Quadro 3 – Quadro referencial com base no Estatuto da Criança e do Adolescente

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990)	A criança e o adolescente têm direito à educação.	Um dos objetivos da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa.	Não comparece	Não comparece	Um dos objetivos da educação é o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania. Deve-se respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto do aluno.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

Outro marco legal importante para a história da educação foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assume, como pressuposto básico, a proteção integral de crianças e adolescentes, colocados como sujeitos de direitos e como pessoas em desenvolvimento. Com base nesse documento, é criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente o indivíduo com idade entre doze e dezoito anos (Art. 2).

O ECA, em 267 artigos, discorre sobre as políticas necessárias para a efetivação dos direitos, de todo cidadão, referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O direito à educação é abordado, mais especificamente, no Capítulo IV (Art. 53 a 59) do ECA, onde fica estabelecido que a responsabilidade de assegurar é da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público.

O ECA segue os preceitos básicos educacionais instituídos pela Constituição Federal, afirmando que a criança e o adolescente têm direito a uma educação que vise ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Partindo do exposto, reafirmamos a concepção de que a educação escolar não deve se limitar ao ensino e à instrução com base nos conhecimentos específicos de cada componente curricular. Faz-se necessária uma intenção educativa de preparo do sujeito para a vida em sociedade. Uma educação que forme integralmente o sujeito, de modo que crianças e adolescentes saibam conviver de forma harmônica e respeitosa.

No Quadro 4, buscamos apresentar a análise dos respectivos marcos referenciais da LDB nº. 9.394/1996.

Quadro 4 – Quadro referencial com base na Lei de Diretrizes e Bases

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)	A educação é um direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família.	A educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	Na Educação Infantil, o atendimento à criança é de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. No Ensino Médio, deve-se ampliar a carga horária mínima anual de forma progressiva para 1.400 horas.	Visa, também, o preparo para o exercício da cidadania. A educação tem como princípios a liberdade e a solidariedade humana, bem como o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial. Deve-se difundir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. No Ensino Fundamental, cabe à educação difundir os valores em que se fundamenta a sociedade, bem como formar atitudes e valores, e os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. No Ensino Fundamental, assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No Ensino Médio, cabe à educação o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

					formação da cidadania, da ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Realizar integralização curricular com projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Abordar os conteúdos sobre direitos humanos e de prevenção à violência contra a criança. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional são estabelecidas pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde a sua promulgação, o texto original sofreu alterações por meio de Emendas Constitucionais, revelando as constantes tensões e disputas, ou mesmo transformações políticas e sociais, que geram impacto no campo educacional.

Assim como na Constituição Federal, a Educação preconizada na LDB é um direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu primeiro artigo, aponta que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Essa educação, além de preparar para o trabalho e formar para o exercício da cidadania, tem o dever de desenvolver integralmente o indivíduo.

Consideramos, assim, que a educação integral deve permear todos os tempos e espaços da sociedade, inclusive os das instituições escolares. Isso fica evidente no documento, principalmente em relação à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Na primeira etapa da Educação Básica, deve ser garantia a formação integral das crianças, contemplando todos os aspectos do seu desenvolvimento. No Ensino Médio, os currículos devem ser elaborados com base na concepção de formação integral, colaborando para a construção de projetos de vida.

A respeito do Ensino Fundamental, a LDB não explicita uma proposta de educação integral, mas, com o objetivo de contribuir para a formação básica do cidadão, no Art. 32, coloca várias diretrizes que coadunam com uma formação integral e em valores, tais como:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

É na LDB que a ampliação da jornada escolar é mencionada pela primeira vez em bases legais e, a partir disso, a educação de tempo integral começou a ser novamente tema de discussões tanto no âmbito da educação nacional quanto da promoção de políticas educacionais, de modo que surgiram projetos de aumento do tempo diário de permanência da criança na escola.

Uma grande ênfase é dada à ampliação do tempo escolar no ensino fundamental. A LDB, em seu Art. 34, define que a jornada escolar deverá ser de pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula e que essa etapa da educação será progressivamente oferecida em tempo integral. No parágrafo 5º do Art. 87 (Título IX – Das Disposições Transitórias), consta o seguinte: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares

públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

A ampliação da jornada também é almejada para o Ensino Médio. Em 2017, por meio da Lei nº 13.415, foi incluído, na LDB, o parágrafo que amplia a carga horária mínima anual do ensino médio para mil e quatrocentas horas. Além disso, ficou estabelecido que, até o prazo de cinco anos, a partir do dia 2 de março de 2017, os sistemas de ensino dessa etapa final da educação básica deverão oferecer pelo menos mil horas anuais de carga horária.

Ao longo do documento, identificamos vários indícios de uma proposta de educação em valores, o que nos faz pensar que, na verdade, a educação em valores é reconhecida como um fundamento importante da educação. A educação é inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, ou seja, deve se preocupar com os direitos individuais e coletivos, uma vez que objetiva a plena formação do indivíduo, visto como cidadão e atuante em espaços sociais.

No Art. 3, destaca que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles estão o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, bem como a aceitação da diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Tais princípios são necessários à boa convivência, principalmente em um país de grande diversidade cultural.

Interpretamos que, em todas as etapas da Educação Básica, faz-se necessária a construção de valores morais. Conforme a LDB, na Educação Infantil, a educação deve complementar a ação da família e da comunidade em todos os aspectos do desenvolvimento, o que inclui a moralidade. No Ensino Fundamental, a formação deve contribuir para a construção de atitudes pautadas em valores que fundamentam a sociedade. No Ensino Médio, espera-se que o educando seja um cidadão preparado para a vida em sociedade e no trabalho, que receba uma formação ética e tenha oportunidade de desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

O Art. 26, que trata do currículo das etapas da educação básica, define, em seu 7º parágrafo, que os chamados temas transversais devem estar envolvidos em projetos e pesquisas de propostas pedagógicas das escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam a Ética como um tema transversal a ser incluído no cotidiano escolar e propõem encaminhamentos para a abordagem do conteúdo relacionado ao tema.

Como temas transversais, a LDB inclui o conteúdo referente aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. Esse trabalho deve ter como base o Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo, ainda, com o Art. 26-A da LDB, é obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, sejam públicos ou privados.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996)

A redação de ambos os parágrafos é dada pela Lei nº 11.645, de 2008. Em termos legais, essas discussões se iniciaram com o Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004, e com a Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de junho de 2004, os quais configuram e oficializam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Vemos que essas são conquistas educacionais importantes, principalmente para o cumprimento do objetivo de formação integral do indivíduo. O racismo e o preconceito estão presentes nas relações humanas e em diferentes contextos, inclusive na escola, e tal instituição educativa precisa se posicionar frente a essas questões, não apenas em função de obrigatoriedades legais e normativas, mas em razão de uma necessidade histórica, social e ética.

Outro documento analisado foi o das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), conforme pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 – Quadro referencial com base nas DCNGEB

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB (BRASIL, 2013)	A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Educação consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, conservam-se e se transformam saberes, conhecimentos e valores.	A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e de dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. A educação deve abranger a vida humana em sua globalidade. O desenvolvimento integral é uma tentativa de superar as desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras. Os componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos para que desenvolvam habilidades indispensáveis para o exercício da cidadania, considerando as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.	A permanência do estudante está ligada à quantidade e à qualidade do tempo diário de escolarização, bem como à diversidade de atividades de aprendizagens. É necessária a incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e de estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada.	Necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. A ampliação da jornada escolar pode acontecer em espaços únicos ou em diferentes espaços educativos. Considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar. Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.	Um dos princípios da educação é respeitar os valores éticos, estéticos e políticos. A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. A organização curricular deve considerar os valores sociais, assim como os direitos e deveres dos cidadãos, visando o bem comum e a ordem democrática. A educação vem sendo entendida como uma das

					mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces da mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) passaram a vigorar a partir do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. A Resolução, em seu Art. 3, apresenta:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 1996).

A última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foi publicada em 2013. A necessidade de atualização do documento surgiu das várias modificações no campo educacional, como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos.

O documento é composto por 542 páginas, contendo diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Fundamental e Médio. Além disso, abrange diretrizes para as seguintes modalidades educacionais: Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após a leitura do material, realizamos uma busca pelas palavras-chave integral e valores, a fim de delimitar as formas como a educação integral e a educação em valores aparecem no documento. Os resultados foram, então, interpretados e serão aqui apresentados.

Na busca da palavra-chave “integral”, foram localizados 118 resultados. Em todas as modalidades da educação, almeja-se o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2013, p. 20).

De acordo com as DCNGEB, esse é um desafio a ser superado, principalmente, pelos sistemas de ensino, uma vez que, para que as escolas consigam atingir um padrão mínimo de qualidade e desenvolver uma educação integral, deve haver investimento em processos essenciais: creches e escolas com condições de infraestrutura e de acessibilidade e com equipamentos próprios; professores qualificados e com remuneração apropriada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas e de tempo integral; número adequado de estudantes por turma e por professor, para a garantia

das aprendizagens; e uma equipe de apoio técnico e administrativo para o bom funcionamento escolar.

Diferentes eixos temáticos devem compor o currículo das escolas, como apresentam as DCNGEB, numa tentativa de superação das desigualdades sociais, culturais, econômicas, entre outras. Dessa forma, é defendida a ampliação do tempo escolar em virtude da magnitude do papel socioeducativo da Educação Básica.

Os sistemas educacionais podem definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral. O tempo integral requer organização, gestão do trabalho pedagógico e acompanhamento de toda a jornada, que pode ser cumprida em turno e em contraturno ou em turno único de, no mínimo, 7 horas diárias.

O documento discute que, há alguns anos, tem-se constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, principalmente aqueles de classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Contudo, a ampliação da jornada escolar não deve estar ligada apenas à quantidade do tempo diário de escolarização, mas, sobretudo, à qualidade e à diversidade de práticas educativas.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária (BRASIL, 2013, p. 26).

Nas DCNGEB, a jornada ampliada do tempo escolar tem destaque no Ensino Fundamental. O currículo da escola de tempo integral é concebido como um projeto educativo integrado. As atividades precisam estar devidamente articuladas com os componentes curriculares, com as áreas de conhecimento, com as vivências e com as práticas socioculturais, e podem ser de acompanhamento e de apoio pedagógico, de reforço e de aprofundamento da aprendizagem, de experimentação e de pesquisa científica, de cultura e de artes, de esporte e de lazer, de tecnologia da comunicação e de informação, de afirmação da cultura dos direitos humanos, de preservação do meio ambiente, de promoção da saúde etc.

As escolas podem desenvolver as atividades em seu próprio espaço, conforme houver disponibilidade, ou fora dele, em diferentes lugares da cidade, sendo permitido, também, a realização de parcerias com órgãos ou entidades locais. Segundo as diretrizes, “ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras” (BRASIL, 2013, p. 125).

Apesar da possibilidade de uso de espaços extraescolares, no documento, consta previsto que os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios assegurarão que o atendimento de alunos em escolas de tempo integral das redes públicas tenha uma infraestrutura adequada e pessoal qualificado. Trata-se da reafirmação da ideia de que a educação na escola de tempo integral não pode se resumir a uma simples justaposição de tempos e espaços. Afinal, educação integral não se restringe a mais tempo e ao uso de mais espaços escolares ou extraescolares. As DCNGEB defendem que as atividades façam parte do projeto político-pedagógico da escola de tempo integral e que o desempenho dos alunos seja avaliado.

Por fim, à escola de tempo integral, é dada a função de abrandar as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura, bem como de melhorar o convívio social, sobretudo quando é voltada para o atendimento de crianças e de adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, grupo que, na maioria das vezes, possui um baixo rendimento escolar. Considera-se, assim, que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar.

Em relação à palavra-chave “valores”, encontramos 164 resultados. Nas DCNGEB, não está explicitamente apresentada a Educação em Valores, mas, com base nos temas abordados, interpretamos que é defendida uma educação que perpassa conteúdos científicos. Isso é corroborado pela seguinte citação: “o currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 116).

Vimos que os valores, as atitudes, as sensibilidades e as orientações de conduta devem ocupar um espaço significativo na escola, fazendo-se presente em rotinas, rituais, recreio, normas e regras, comemorações, visitas e passeios, por exemplo.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras (BRASIL, 2013, p. 116).

Compreendemos, por conseguinte, que a Educação em Valores não se limita a uma disciplina específica, uma vez que os valores são construídos a partir de situações várias do contexto escolar.

A ética é colocada com um dos princípios da educação, juntamente com os princípios políticos e estéticos, de modo que possa orientar práticas pedagógicas capazes de fomentar a formação da cidadania, tendo-se em vista o bem comum e a ordem democrática.

Mais especificamente, o documento engloba a Educação em Direitos Humanos, a qual é uma área relacionada à Educação em Valores, que possibilita a educação integral do cidadão. A educação – um direito humano – é considerada uma porta de acesso aos direitos humanos e à mudança social. Por sua vez, a EDH é parte fundamental desse processo.

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (BRASIL, 2013, p. 496).

Constatamos que as DCNGEB possuem referências conceituais e legais e seguem os princípios e os objetivos de educação previstos na Constituição Federal e reafirmados pela LDB. Pode-se afirmar que a Educação Básica deve se fundamentar em princípios e em valores (éticos e morais) para educar integralmente crianças e adolescentes.

Em seguida, fazemos a análise dos documentos normativos orientadores da educação integral e da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental a partir da implantação do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, de âmbito nacional, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. A intenção era modificar o ambiente escolar e ampliar a oferta de saberes, de métodos, de processos e de conteúdos educativos a partir da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal.

Quadro 6 – Quadro referencial com base na Portaria Interministerial nº 17/2007

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Portaria Interministerial nº 17/2007 institui o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007)	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	Fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Tem-se a concepção de que a ampliação do tempo e do espaço educativo (redes e escolas) pode resultar em uma formação integral e emancipadora.	Faz-se necessária a ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento. Realizar articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral.	Não comparece	O Programa Mais Educação foi implantado, também, para favorecer a formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, convivência e democracia, entre outras. Um dos objetivos propostos é estimular a interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas para o processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

De acordo com a Portaria, a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em diferentes esferas sociais: família, comunidade, trabalho, instituições de ensino e de pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Buscava-se, ainda, melhorar o desempenho educacional, cultivar as relações entre professores, alunos e comunidades, garantir a proteção social da assistência social e formar para a cidadania, incluindo diferentes perspectivas temáticas: direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas

de redes. As atividades socioeducativas, no contraturno escolar, podem ser dos seguintes campos: educação, artes, cultura, esporte e lazer.

A proposta é baseada na ideia de ampliação do tempo e do espaço educativo em pró de uma educação integral emancipadora. Para tanto, o Programa Mais Educação seguiu uma concepção de educação em tempo integral, de modo a promover, além do aumento do tempo escolar, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento.

Por meio da educação em tempo integral proposta pelo Programa Mais Educação, passou a ser possível uma educação em valores, no sentido de se formar cidadãos e de se estimular a interação e a convivência com base nos direitos humanos, na consciência ambiental, na democracia e em valores como solidariedade.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação. Em seu Art. 1º, está posto o objetivo do Programa: “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

Quadro 7 – Quadro referencial com base no Decreto nº 7.083/2010

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010)	Não comparece	Como princípio, busca-se valorizar as experiências históricas de escolas de tempo integral para inspirar a educação integral na contemporaneidade.	Um dos objetivos da implantação do Programa Mais Educação é formular uma política nacional de educação básica em tempo integral. Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. Trabalho com atividades sobre: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e	A principal finalidade do Programa Mais Educação é ampliar a jornada escolar diária para o melhoramento da aprendizagem dos alunos.	Um dos objetivos do Programa é favorecer a convivência entre professores, alunos e comunidade. Um dos princípios do Programa Mais Educação refere-se à afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

			da alimentação saudável, entre outras atividades. As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola e mediante o uso de equipamentos públicos e da parceria com órgãos ou instituições locais. Um dos princípios do Programa Mais Educação é a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

Em termos comparativo, o objetivo apresentado na Portaria de 2007 é mais abrangente, porém, prioriza a formação integral dos estudantes. Já no Decreto de 2010, a finalidade central da educação em tempo integral é a melhoria da aprendizagem.

Apesar de sinalizar um foco no melhoramento da aprendizagem, outros objetivos foram apresentados no Art. 3º:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

No Decreto nº 7.083/2010, a educação básica em tempo integral está relacionada à jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Foi proposto que as escolas em que o Programa Mais Educação foi implementado investissem em diferentes tipos de atividades, tais como: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras.

As atividades poderiam ser desenvolvidas em espaços internos, conforme a disponibilidade da escola, ou fora das instituições escolares, a partir de orientações pedagógicas e da parceria com órgãos ou entidades locais. Conforme estabelecido no Art. 2º, é um princípio “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”.

Outro princípio da educação integral defendido pelo Programa Mais Educação é o da valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral, enquanto inspiradoras de práticas atuais, bem como a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, mediante a inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos escolares e nos materiais didáticos.

É especificamente nesse último princípio mencionado que encontramos espaço para a educação em valores, pois é possível visualizar uma atenção dada às diferenças presentes nas

relações humanas e à necessidade de se afirmar os direitos humanos, inclusive no campo educacional.

O Programa Mais Educação foi executado e gerido, no âmbito federal, pelo Ministério da Educação (MEC), que ficou responsável por editar as suas diretrizes gerais. Além disso, o MEC foi incumbido de definir, anualmente, os critérios de priorização de atendimento no Programa Mais Educação, o que é feito com base em dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

No ano de 2009, foram publicados três cadernos com o intuito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação, assim como de iniciar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, estruturado sobre dois pilares, o da qualidade e o da sustentabilidade.

Quadro 8 – Quadro referencial com base nos Cadernos da Série Mais Educação

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Cadernos da Série Mais Educação Caderno 1 - Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Brasília - DF (BRASIL, 2009b)	A educação deve garantir qualidade na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens de escolas públicas.	O objetivo do Programa Mais Educação é fomentar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Visa ampliar a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Entende-se a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana.	Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora. A ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos.	Uma forma de tentar melhorar a qualidade da educação é ampliar a jornada escolar, a fim de que se possa ampliar, também, as possibilidades de aprendizagem e combater a repetência por meio de aulas de reforço no contraturno e estudos de recuperação.	O desafio é educar na e para a convivência democrática, onde os relacionamentos, sentimentos e interesses de todos os envolvidos no processo de aprendizagem sejam considerados.
Caderno 2 - Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Brasília – DF (BRASIL, 2009a)	A educação cumpre um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço escolar e no tempo parcial. A educação é um direito de todos. A educação tem como objetivo conduzir o desenvolvimento integral da pessoa, fomentar a formação da cidadania e preparar para o mundo do trabalho.	Os objetivos da educação são condições necessárias para a formação integral do indivíduo. A Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares. A Educação Integral não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições	Vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. O desenvolvimento integral de estudantes não pode ser de responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que somente juntas podem	A educação integral não constitui aumento do tempo escolar e divisão de turnos.	Os conhecimentos sistematizados no currículo escolar devem incluir práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana, constituindo um currículo necessário à vida em sociedade. É necessário construir um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.

	A qualidade da educação depende da relação da aprendizagem do aluno com a sua vida e com a sua comunidade.	de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.	ressignificar suas práticas e saberes.		
Caderno 3 - Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral, Brasília – DF (BRASIL, 2009c)	A qualidade da educação pública brasileira pode se dar a partir de experiências educadoras na vida dos estudantes. A educação é um lugar de conflito e, nesse campo, o diálogo se faz necessário. A educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas.	Implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb. Defende-se uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários.	As experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola. Reunir diversas áreas, saberes e experiências.	A concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e do espaço nos projetos de educação.	A educação integral contempla várias dimensões (afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva), dentre as quais destacamos a dimensão ética.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise dos documentos apresentados.

O primeiro caderno, intitulado “Gestão Intersetorial no Território”, aborda os marcos legais do Programa, as temáticas “Educação Integral” e “Gestão Intersetorial”, a estrutura organizacional e operacional do Programa, os projetos e os programas ministeriais que o compõem e sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

O segundo caderno, com o título “Educação Integral”, traz um texto que é referência para o debate nacional da Educação Integral. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho convocado pelo Ministério da Educação, coordenado pela Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, bem como por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de universidades e de Organizações não Governamentais envolvidas com a educação.

Por último, o terceiro caderno, “Rede de Saberes Mais Educação”, aponta caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral baseadas no diálogo entre saberes escolares e comunitários, os quais são permeados por diversas realidades brasileiras.

Os três cadernos se complementam em seus conteúdos e na definição de educação integral. É atribuída à educação – direito de todos – a função de garantir a qualidade da aprendizagem do alunado, bem como de promover experiências educadoras que contribuam para a produção de conhecimentos, de tecnologias, de saberes e de práticas. A educação possibilita a formação humana, mas seu papel não se esgota no espaço escolar.

Acredita-se no potencial educativo das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. A partir de uma meta comum, todos devem se comprometer com a sua concretização. No caso do Programa Mais Educação, conta-se com a parceria das várias Secretarias municipais para a realização das atividades de dentro ou de fora das escolas.

Cada município deve definir as articulações setoriais mais relevantes e adequadas para cada realidade local. Cada setor do município pode ter um potencial e ajudar nas atividades dos macrocampos definidos pelo MEC: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde, alimentação e prevenção.

No caderno 1, é apresentada uma justificativa interessante para o emprego da intersetorialidade: “Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não

perde seu papel de protagonista porque sua ação é necessária e insubstituível. Porém, não é suficiente para dar conta da tarefa da educação integral” (BRASIL, 2009b, p. 52).

Desse modo, é proposta a ampliação dos tempos e espaços e das oportunidades educativas para oferecer uma formação integral e emancipadora que resulte em melhoria na qualidade da educação. Nesse processo, defende-se uma educação na e para a convivência democrática, estimulando-se os direitos humanos e considerando-se os sentimentos e os interesses de todos os envolvidos no processo educacional, sendo esse o caminho para uma educação em valores.

Apresenta-se o mesmo objetivo da Portaria de 2007 para o Programa Mais Educação, que é o de fomentar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, ampliando a oferta de saberes, de métodos, de processos e de conteúdos educativos. Entende-se que a educação em tempo integral pode assegurar o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos da condição humana.

Contudo, a ampliação da jornada escolar também prevê o aumento das possibilidades de aprendizagem e o combate à repetência mediante a oferta de aulas de reforço no contraturno e de estudos de recuperação. Esse formato pode ser caracterizado como o da escola de tempo integral, pois que o tempo diário é alargado para a complementação do ensino regular.

No Caderno 1, consta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador do fluxo escolar e de médias de desempenhos em avaliações de larga escala, foi um dos pontos de partida do Programa Mais Educação, no que se refere ao estabelecimento das metas e dos propósitos da educação integral do país.

Além disso, um dos critérios de implantação do Programa Mais Educação nos municípios foi o IDEB, que deveria estar abaixo de 2,9. Levantamos, então, a seguinte questão: se a intenção é promover uma educação de plena formação, por que ela não pode ser oferecida a todos? Afinal, de acordo com o Art. 5º da Constituição Federal, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Por outro lado, os cadernos, mais especificamente o 2 e 3, afirmam que a ideia de educação integral adotada não se limita ao aumento do tempo e do espaço escolar, repetindo o modelo regular de ensino, tampouco à divisão de turnos, entre um tempo de escolarização formal e outro de ocupação sem compromissos educativos. Destacamos uma citação do Caderno 2 (BRASIL, 2009a, p. 29):

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma

intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Ou seja, a ampliação do tempo não deve solucionar apenas o problema de baixo desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação, pois “o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados” (BRASIL, 2009a, p. 37).

Os três cadernos têm pontos em comum, principalmente, no que tange aos conceitos principais deste estudo. Busca-se uma formação integral de crianças e adolescentes e, para tanto, propõe-se a ampliação da jornada escolar. Defende-se que a ampliação do tempo pode beneficiar também a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas esse processo não deve ser semelhante ao do ensino regular. Sobretudo, todos os espaços escolares precisam estar articulados em função dos mesmos objetivos, a partir de um currículo capaz de integrar os diversos campos do conhecimento e as várias dimensões formadoras.

Outro documento analisado foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE é decenal (2014-2024) e estabelece 20 metas para a Educação, as quais devem ser cumpridas até o fim de sua vigência. A intenção do PNE é congrega esferas do governo em torno de compromissos comuns, de maneira integrada e colaborativa. Os estados tiveram que se basear no PNE para elaborar seus planos estaduais de educação e, assim, dar respaldo aos municípios na construção de seus respectivos planos municipais.

Quadro 9 – Quadro referencial com base no Plano Nacional de Educação

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
PNE (2014-2024) Lei n° 13.005/2014 (BRASIL, 2014a)	A educação deve se dar de forma articulada entre os sistemas de ensino, para que haja um avanço na qualidade e na universalização da etapa obrigatória. A educação é vista como uma forma de combater as desigualdades históricas e sociais do país.	Educação Integral significa mais que ampliação da jornada escolar diária. Uma das estratégias para o cumprimento da Meta 6 é a adoção de medidas de otimização do tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Para que a educação seja de tempo integral, é necessário comprometimento dos sistemas de ensino e de seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas do governo. Inspira-se na proposta do Programa Mais Educação por definir a educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. É a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades.	Não comparece	Constituem-se como diretrizes do PNE: formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Uma das atividades previstas é referente ao tema dos direitos humanos.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

De acordo com o material publicado pelo MEC e pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), intitulado “Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014b, p. 9):

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um evento que visa promover um debate democrático acerca de diferentes concepções e proposições relacionadas à educação do país. As deliberações contribuem para a construção de planos educacionais, como as políticas de Estado, bem como para o acompanhamento e para o monitoramento do cumprimento das metas e das estratégias estabelecidas. Busca-se, ainda, nesse espaço, a instituição do Sistema Nacional de Educação, que é de fundamental importância para a melhoria e para organicidade da educação nacional.

O atual PNE conta com as seguintes diretrizes (BRASIL, 2014a):

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Vale destacar a relevância dos valores morais presentes em algumas das diretrizes analisadas. Interpretamos que estes orientam e estão presentes no processo educacional, sendo necessários para a promoção da cidadania e para a valorização dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

O PNE, em sua meta 6, dá ênfase à educação em tempo integral, prevendo a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma que sejam atendidos, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica.

Para que essa meta seja alcançada, algumas estratégias foram elaboradas: 1) com o apoio da União, ofertar educação básica pública em tempo integral na escola, ou sob sua responsabilidade, por, no mínimo, 7 horas diárias, com a ampliação progressiva da jornada de

professores em uma única escola; 2) construir, em regime de colaboração, escolas com padrão arquitetônico e com um mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, sobretudo em comunidades pobres ou para crianças em situação de vulnerabilidade social; 3) em regime de colaboração, ampliar e reestruturar as escolas públicas (quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos), assim como produzir material didático e formar recursos humanos para a educação em tempo integral; 4) articular a escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos (centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários); 5) buscar a oferta de atividades por entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6) garantir gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de escolas da rede pública de educação básica, de maneira concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 7) ofertar educação em tempo integral a escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, considerando-se as peculiaridades locais; 8) assegurar a educação em tempo integral a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com idade entre 4 a 17 anos, garantindo atendimento educacional especializado; 9) implementar medidas para a otimização do tempo de permanência do alunado na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, por meio de atividades recreativas, esportivas e culturais.

O Programa Mais Educação era visto como uma das possibilidades de atendimento dessa meta, pois que tinha o objetivo de ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades de formação dos estudantes.

No entanto, recentemente, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual possui outros fundamentos, objetivos e formas de implementação nas escolas.

Quadro 10 – Quadro referencial com base na proposta do Programa Novo Mais Educação

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL NACIONAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Portaria MEC nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016b)	Não comparece	Não comparece	Não comparece	Institui o Programa Novo Mais Educação para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.	Não comparece
Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador (BRASIL, 2016a)	Não comparece	Não comparece	Não comparece	O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, o que deverá ocorrer por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.	Não comparece
Programa Novo Mais Educação – Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017)	Não comparece	Não comparece	Não comparece	O PNME objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Ampliação dos tempos e dos espaços, a fim de se erradicar o fracasso escolar. No Programa Novo Mais Educação, o acompanhamento pedagógico dos estudantes ganha centralidade como estratégia para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e para a superação do fracasso escolar. Por isso, as ações propostas visam à melhoria da aprendizagem em Matemática e em Língua Portuguesa por meio da intervenção direta no processo de alfabetização e de letramento. A execução e os resultados do programa devem ser periodicamente avaliados.	Não comparece

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise dos documentos apresentados.

O PNME foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o intuito de ampliar a jornada escolar e melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática. Os materiais orientadores do PNME, publicados pelo Ministério da Educação, apresentam a nova configuração da ampliação do tempo escolar proposta pelo Governo Federal.

Conforme podemos visualizar, a partir da publicação da Portaria que institui o Programa Novo Mais Educação, o acréscimo de tempo na escola se restringe à complementação de estudos, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática. Nesse formato, não há uma proposta de educação integral ou de educação em tempo integral, assim como também não há espaços para a educação em valores na escola.

Diferentemente do Programa Mais Educação, vigente até 2016, que também tinha o objetivo de melhorar a aprendizagem, mas que tinha uma proposta de educar integralmente crianças, adolescente e jovens, o PNME aborda, de maneira explícita, a ideia de uma escola de tempo integral que tem por finalidade o melhoramento da aprendizagem e do rendimento dos alunos para a superação do fracasso escolar.

Para tanto, no tempo a mais que a criança permanece na escola, as atividades de acompanhamento pedagógico ganham prioridade. A execução e os resultados são monitorados e avaliados periodicamente por meio do sistema do programa. Os educadores envolvidos devem descrever as atividades realizadas e os alunos participantes passam por uma avaliação padrão. Com base no Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa (BRASIL, 2017, p. 39), isso pode ser compreendido da seguinte forma:

O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento será realizado por meio do Sistema de Monitoramento. Esse Sistema é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do PNME nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento. As informações coletadas pelo sistema serão objeto de uma pesquisa longitudinal que possibilitará o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas, a fim de se verificar a efetividade do programa naquilo que é seu principal objetivo: melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Tanto o Documento Orientador (BRASIL, 2016a) como o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (BRASIL, 2017) descrevem a configuração da proposta. As escolas podem ofertar 5 ou 15 horas de atividades complementares por semana. No primeiro caso, são 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada. No segundo, são 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 4 horas de duração cada, e mais 3 atividades a

serem realizadas nas 7 horas restantes, as quais podem ser do campo das artes, da cultura ou do esporte e lazer.

Cada escola deve ter um Professor Articulador responsável pela coordenação e organização das atividades, pela mediação da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades, para fins de monitoramento, e pela integração do Programa com Projeto Político-Pedagógico da escola. As atividades de Acompanhamento Pedagógico são de responsabilidade do Mediador da Aprendizagem e as demais atividades são desenvolvidas pelo Facilitador. Os Mediadores e os Facilitadores são voluntários, assinam um contrato de voluntariado e recebem uma contribuição para o custeio de despesas com alimentação e com transporte. Além disso, não é exigida uma formação específica para o desempenho dessas funções.

As turmas de Acompanhamento Pedagógico devem ser compostas de, no máximo, 20 alunos e as turmas das demais atividades podem ser compostas de até 30 alunos. Além disso, deve-se priorizar o atendimento a determinadas pessoas com base nos seguintes critérios: situação de risco e vulnerabilidade social; distorção idade/ano; alfabetização incompleta; repetentes; lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática; situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática; e em situação de risco nutricional.

Levando-se em consideração a carga horária maior destinada ao Acompanhamento Pedagógico, o fato de haver menos alunos em atividades desse tipo e os critérios da oferta de vagas, percebe-se a ênfase dada aos componentes curriculares em detrimento das atividades socioeducativas.

Por conseguinte, questionamo-nos se os conteúdos a serem oferecidos são semelhantes aos já trabalhados no ensino regular. Sobre isso, o Documento Orientador (BRASIL, 2016a, p. 7) aponta o seguinte:

Os Mediadores da Aprendizagem, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

Mesmo que sejam trabalhadas atividades de outros campos, como artes, cultura, esporte e lazer, o objetivo se restringe à melhoria do desempenho educacional e não à uma formação integral. Não temos a intenção de menosprezar as pessoas que atuam nas funções do programa, mas várias questões precisam ser repensadas: se está posto que a educação presencia um fracasso escolar, por que não se investe na melhoria do tempo parcial e nas condições de

trabalho dos profissionais que atuam em salas regulares dos diferentes níveis da educação básica? Ações desenvolvidas por mediadores e facilitares voluntários são suficientes para abrandar as consequências do fracasso escolar? Faz-se necessário mensurar os resultados dessas ações e verificar se têm, de fato, levado ao alcance dos objetivos estabelecidos. Mas, de antemão, acreditamos que as crianças, os adolescentes e os jovens apenas estarão mais tempo na escola realizando as mesmas atividades, pois não há dúvidas de que é ofertado mais do mesmo.

Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo, desde 2009, a ampliação da jornada tem sido pauta na agenda educacional municipal.

Durante o primeiro mandato do Prefeito Milton Carlos de Mello (2009–2012), a Educação Integral foi inserida como proposta de governo e esteve entre as 10 metas criadas para a educação do município (Meta 7 - “Implantação gradativa da Educação Integral nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente”).

Assim como outras cidades brasileiras, Presidente Prudente seguiu as orientações e as diretrizes estabelecidas para a ampliação da jornada escolar, tendo por base a proposta nacional do Programa Mais Educação.

A seguir, no Quadro 11, sistematizamos as análises dos principais documentos que instituem e que orientam o tempo integral nas escolas públicas de séries iniciais (1º ao 5º ano) de Ensino Fundamental do referido município.

Quadro 11 – Quadro referencial com base na política de educação integral da cidade de Presidente Prudente/SP

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL MUNICIPAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Decreto n. 21.142/2010 dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010)	Não comparece	O Programa Cidadescola visa fomentar a Educação Integral de crianças, da Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente. Uma das justificativas da criação e implantação do Programa é a necessidade de ampliação da vivência escolar das crianças da rede municipal de ensino, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento. Segue-se a orientação de contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo pela noção de formação integral e emancipatória.	O Programa será implementado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio- culturais, de atividades em horário complementar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, saúde e outros, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional.	Não comparece	Dentre os objetivos do Programa Cidadescola está a aproximação do ambiente educacional da diversidade cultural, bem como o direcionamento do processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade.
PME - Lei nº 8.962/2015	Visa, sobretudo, a universalização do atendimento escolar, bem como a melhoria da qualidade da educação.	Não comparece	Manter o atendimento em educação de tempo integral, em, no mínimo 67, 5% (sessenta e sete e meio por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 26% (vinte e seis por cento) dos	Não comparece	Estão entre as diretrizes do PME a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e no combate de todas as formas de discriminação. Visa a formação da cidadania com ênfase nos valores morais e

			alunos (as) da Educação Básica. Dentre as estratégias para se efetivar a meta municipal, destacamos três: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; Ampliar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, preferencialmente, da comunidade local; Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na		éticos em que se fundamenta a sociedade, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
--	--	--	---	--	---

			escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais		
Plano orientador do Programa Cidadescola	Não comparece	O Programa Cidadescola tem como objetivo desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e de práticas curriculares que possam ampliar a oferta de saberes e de atividades socioeducativas. A escola deve ser um espaço de favorecimento da produção e da utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos.	Espera-se envolver todos os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade na proposta de Educação Integral.	Não comparece	Uma das metas do Programa é investir na formação humana e cidadã de todos os envolvidos, numa perspectiva de educação integral para a vida. Busca-se estimular o protagonismo do aluno; trabalhar regras com base em valores, como de cooperação e respeito mútuo; formar cidadãos críticos, participativos e autônomos, conhecedores dos seus direitos e deveres. Outra meta é promover a ampliação dos conhecimentos éticos, assim como os estéticos e os cognitivos. A escola deve ser um espaço de socialização, inserção social, de interação, de promoção de autonomia intelectual e moral do estudante, de estímulo à autoestima e de desenvolvimento de atitudes e de valores positivos, favorecendo uma formação ética e humana.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise dos documentos apresentados.

Uma proposta de educação em tempo integral foi implementada, em agosto de 2010, na cidade de Presidente Prudente, a partir do Decreto nº 21.142/2010, que instituiu o Programa Cidadescola em escolas públicas de séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. O Programa Cidadescola se dá por meio de oficinas que acontecem no período oposto ao do ensino regular, ampliando a permanência diária dos alunos na escola de cinco para até nove horas.

Consta posto, em todos os materiais, que o objetivo do Programa Cidadescola é desenvolver a formação integral das crianças e contribuir para a realização de propostas e de práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes e de atividades socioeducativas que ajudem no processo de formação de crianças por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do município, incluindo os campos da Educação, das Artes, da Cultura, do Esporte, do Lazer, do Meio ambiente, da saúde e outros.

A ampliação do tempo é fortemente acompanhada pela ideia de intersetorialidade, o que influenciou, inclusive, na escolha do nome do Programa “Cidadescola”. Busca-se envolver os diferentes setores sociais nas atividades educativas, por ser considerado que a cidade, por meio de seus espaços públicos, também educa. Estabeleceu-se parceria com outras Secretarias do município e não só com a de Educação, como com a Secretaria de Esportes, de Assuntos Viários, de Meio Ambiente. Assim, a Secretaria de Assuntos Viários, por exemplo, disponibiliza funcionários e agentes de trânsito para apoiar a oficina “Educação para o Trânsito e Cidadania”. Além disso, formou-se parceria com órgãos públicos e privados, como clubes, escolas, igrejas, quadras e praças, para a realização de oficinas que as estruturas das escolas não comportam, como a de natação, por exemplo.

O Decreto nº 21.142/2010 estabelece que a ampliação do tempo e do espaço deve ter como fundamento a formação integral e emancipatória. Além disso, as atividades devem ser direcionadas para o desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade.

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Presidente Prudente, aprovado pela Lei nº 8.962, de 03 de novembro de 2015, reafirma a ampliação do tempo escolar. O PME parte da ideia de universalização do atendimento escolar, visando, ainda, à melhoria da qualidade da educação. Em sua Meta 6, prevê o atendimento educativo de tempo integral em, no mínimo, 67, 5% das escolas públicas municipais, de forma que sejam atendidos, pelo menos, 26% dos estudantes da Educação Básica.

Dentre as estratégias para a efetivação da meta municipal, tem-se a promoção, com o apoio da União, da educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas. O tempo de

permanência do aluno na escola, ou sob sua responsabilidade, deve ser igual ou superior a 7 horas diárias, durante todo o ano letivo, havendo a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Além disso, busca-se ampliar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, preferencialmente, da comunidade local. Pretende-se, ainda, a adoção de medidas para otimização do tempo de permanência do alunado na escola, direcionando-se a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinando o tradicional sistema com atividades recreativas, esportivas e culturais.

As diretrizes do PME para a ampliação do tempo escolar vão ao encontro da superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e o combate de todas as formas de discriminação. A formação da cidadania deve ter por base princípios como o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Assim, analisamos que o PME pressupõe uma educação em tempo integral que contemple a formação em valores e os princípios necessários à convivência social.

De acordo com o plano orientador do Programa Cidadescola, a escola deve ser um espaço de favorecimento da produção e da utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, assim como, também, de promoção da autonomia moral e intelectual, de estímulo à autoestima e de desenvolvimento de atitudes e valores. É função da escola formar estudantes críticos, reflexivos, participativos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Uma das metas é investir na formação humana e cidadã, numa perspectiva de educação integral para a vida. A proposta inclui uma formação ética e humana, possível por meio da construção e do fortalecimento de valores morais (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010).

Diante dos objetivos e dos princípios apresentados, identificamos a possibilidade de as crianças que frequentam as oficinas do Programa Cidadescola se desenvolveram integralmente e de, inclusive, apropriarem-se de valores importantes para o exercício da cidadania e para a convivência em sociedade.

Além disso, analisamos o relatório “Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada em Presidente Prudente/SP”, elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL, 2015), a partir de uma investigação que objetivou verificar os impactos do Programa Mais Educação (PME) na indução de políticas públicas de Educação Integral no município de Presidente Prudente.

Quadro 12 – Quadro referencial com base no relatório da UFMG

CONCEITOS MARCO REFERENCIAL MUNICIPAL	Educação	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Educação em Valores
Relatório UFMG (BRASIL, 2015).	Não comparece	A criança encontra, na escola e principalmente nas atividades/oficinas do Programa Cidadescola, a possibilidade de uma formação integral. O Programa apresenta uma concepção de Educação Integral que qualifica e amplia os tempos, espaços e sujeitos educativos na perspectiva de garantir os direitos das crianças a uma formação integral.	O Programa Cidadescola parte de uma perspectiva de ampliação dos territórios educativos, sendo que várias oficinas ocorrem fora do espaço escolar.	Não comparece	O Programa visa garantir o direito da criança a uma formação cidadã.

Fonte: Elaboração própria a partir de leitura e análise do documento apresentado.

O relatório da UFMG (BRASIL, 2015) confirma o potencial do Programa Cidadescola em oferecer uma educação integral a crianças da rede pública municipal, uma vez que desenvolveu uma política de educação integral e articulou o Plano Municipal de Educação.

Sabemos que, da implantação até os dias atuais, a proposta de educação em tempo integral do município sofreu mudanças, em termos de objetivos, de modo de funcionamento, de gestão e de financiamento. A partir de 2017, com o Programa Novo Mais Educação, a maioria das oficinas passou a enfatizar o estudo e o reforço de conteúdos referentes às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Houve uma diminuição na diversificação das disciplinas e aquelas que foram mantidas tiveram que ser reformuladas, para que os componentes curriculares do ensino regular fossem contemplados.

Contudo, essas mudanças não foram formalmente apresentadas em documentos legais e orientadores. A partir desse cenário, várias questões referentes à atual proposta de educação integral da cidade de Presidente Prudente nos inquietam: o que significa a ampliação da jornada

escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? Que fatores e intenções orientam o planejamento, a implantação e a implementação da escola de tempo integral? Quais são os efeitos da política pública nacional de educação integral na proposta do município? Além disso, outros questionamentos se fazem presentes, tais como: as mudanças são direcionadas à educação integral de crianças matriculadas em escolas de tempo integral? E, sobretudo, o modo como tem ocorrido a educação integral nesse município possibilita a construção de valores morais, para a formação de personalidades autônomas?

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
 Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
 Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
 Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.
 (Alice no País das Maravilhas)
Lewis Carroll

Na abordagem do enfoque epistemológico, delimitamos as opções da pesquisa não só em função das técnicas ou dos procedimentos metodológicos adotados, mas devido a um todo maior, construído a partir de uma lógica interna importante para a conservação do rigor do processo investigativo.

Nesta seção, apresentamos as bases teórico-metodológicas norteadoras desta pesquisa, pautadas nas Ciências Sociais, Humanas e da Educação.

Para Miranda (2005, p. 249-250),

Os conhecimentos científicos colaboram para que os homens produzam sua existência, criando condições mais adequadas para uma sociedade melhor. Este processo é contínuo, cada conhecimento produzido representa um novo nível, de significação esclarecedora, mas, porém, parcial, à medida que se torna fonte de novos problemas de investigação. Isso não significa que a ciência seja a acumulação de resultados parciais linearmente articulados entre si, mas sim um processo produtivo permanente que possibilita a contínua ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento, uma vez que uma afirmação gera novas interrogações que se situam na base de sua continuidade.

A pesquisa que propomos tem como objeto de estudo a Educação em Valores na Educação Integral e é predominantemente qualitativa, uma vez que não temos o intuito de buscar leis para explanação e para a predição, mas compreender a proposta de educação integral implementada em escolas que tiveram a sua jornada ampliada e identificar os espaços reservados à educação em valores.

De acordo com Santos Filho (2009, p. 27),

Compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma recriação daquela experiência, ou do contexto daquela experiência em si mesmo. Portanto, requer-se um certo grau de empatia ou uma disposição para recriar. Quanto mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo.

Assim, de modo geral, as investigações qualitativas apresentam as seguintes características: o principal instrumento é o investigador, pois ele é responsável pela observação, pela seleção, pela análise e pela interpretação dos dados coletados; a descrição é uma ferramenta comum; a atenção é mais voltada para o processo do que para os resultados; os dados são, na maior parte das vezes, analisados de forma indutiva; e dá-se importância ao significado do

fenômeno em determinado contexto em que ocorre e no qual está inserido (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995).

Como apontam Martins e Bicudo (2005, p. 27), “[...] os estudos assim realizados apresentam significados mais relevantes tanto para os sujeitos envolvidos como para o campo de pesquisa ao qual o estudo desses fenômenos pertence”.

Por meio desse caminho investigativo, pretendemos ter um contato mais próximo com o objeto de pesquisa, a partir de uma leitura concreta, aprofundada e reflexiva dos dados coletados, a fim de encontrar, na realidade investigada, respostas para os questionamentos levantados e caminhos para o alcance objetivos inicialmente propostos.

Conforme Chizotti (2003, p. 221), “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

A pesquisa, nessa perspectiva, permite que o investigador amplie o seu olhar e compreenda significados complexos e implícitos, muitas vezes, presentes nas entrelinhas. Contudo, não desprezamos a abordagem quantitativa, já que muitos autores defendem o diálogo entre o quantitativo e o qualitativo, formas de abordagem que podem ser complementares e não incompatíveis.

Thiollent (1984) acredita que a articulação entre o qualitativo e o quantitativo é inegavelmente satisfatória, uma vez que permite o fortalecimento dos argumentos, evitando-se, assim, generalismos. O dualismo quantidade-qualidade pode explicar, de maneira mais aprofundada, os fenômenos humanos, os quais são complexos e requerem interpretações sob diferentes ângulos e variadas metodologias, permitindo, assim, um pluralismo teórico-metodológico (SANTOS FILHO, 2009; GAMBOA, 2009).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se configura como uma pesquisa descritiva, interpretativa e compreensiva, uma vez que busca descrever as características de determinados fenômenos ou populações (GIL, 2010). Neste estudo, temos o intuito de caracterizar a proposta de educação integral em âmbito nacional e municipal, na tentativa de compreender de que forma a educação em valores é contemplada.

Quanto ao método de investigação, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma perspectiva híbrida, para que fosse possível compreender melhor o fenômeno investigado. Fizemos uso, portanto, da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto investigado, que não pode ser aleatório

(MINAYO, 1994). Para Gil (2010, p. 29-31), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

A pesquisa documental pode ser entendida, de acordo com Gil (2010), como uma fonte rica e estável de dados, por possibilitar uma leitura aprofundada das fontes e por prever um tratamento analítico de materiais, de acordo com o objeto estudado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), esse tipo de análise [...] “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O que diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica é a natureza das fontes, pois, enquanto a pesquisa documental implica o uso de fontes primárias, materiais que, geralmente, não receberam tratamento analítico, como os documentos oficiais, a pesquisa bibliográfica envolve o uso de fontes secundárias.

A pesquisa de campo pode ser definida como um tipo de pesquisa que busca o aprofundamento em uma realidade específica. Na visão de Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

O procedimento de análise dos dados foi pautado numa perspectiva descritiva e interpretativa, pois, conforme aponta Triviños (1987), assim é possível descrever e interpretar criteriosamente a realidade investigada, de forma que se possa obter as informações necessárias referentes ao problema de pesquisa.

4.1 OBJETIVOS

No intuito de construir respostas às questões levantadas no decorrer do estudo foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar como a educação integral tem se estruturado no Brasil, a partir de 2007, e no município de Presidente Prudente, a partir da implantação do Programa Cidadescola, e de que forma a educação em valores é contemplada.

Objetivos específicos:

- Analisar a proposta e a estrutura da educação integral, a partir de 2007, nas esferas federal e municipal, localizando a cidade de Presidente Prudente.
- Examinar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral presentes em propostas e em documentos normativos de ampliação do tempo escolar.
- Identificar como a educação em valores comparece nos documentos oficiais das propostas nacionais e municipais de Educação Integral.
- Refletir sobre os avanços e os desafios do processo de implantação e de implementação do Programa Cidadescola no município de Presidente Prudente.
- Caracterizar as relações e as interações que ocorrem, em diferentes níveis, nas oficinas observadas das escolas de tempo integral.
- Identificar elementos que revelem o desenvolvimento moral nos juízos que as crianças fazem em histórias sobre valores de respeito e de solidariedade, a partir das entrevistas e das observações nas oficinas do Programa Cidadescola de duas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Iniciamos o desenvolvimento da proposta de pesquisa com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP pela Plataforma Brasil (CAAE: 61370116.3.0000.5402), o qual foi recebido para análise (Anexo I) e aprovado pelo parecer 1818177.

Concomitantemente, foi dado início à pesquisa bibliográfica, sendo feito o levantamento bibliográfico de teses, dissertações, artigos científicos e livros referentes aos temas investigados. O procedimento foi realizado com base em um período predefinido, com início em 2007, já que o objetivo da pesquisa é analisar como a educação integral tem se estruturado em âmbito nacional e municipal a partir desse período. Com base nisso, averiguamos as produções teóricas e empíricas realizadas no Brasil e na Espanha que apoiassem a compreensão das temáticas da educação em valores e educação integral.

As pesquisas de produções científicas foram realizadas nas seguintes bases de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de Periódicos da Capes, Scielo e Redalyc. Nessas bases, fizemos uso das seguintes palavras-chave: “educação moral”, “educação em valores” e “educação integral”. Também realizamos o levantamento de trabalhos

em anais de eventos nacionais da área da educação, no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); e, em relação à educação em valores, na Association for Moral Education (AME) e no Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Nos eventos da área da educação, analisamos eixos que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, como, no caso do EDUCERE, os eixos “Violência nas Escolas” e “Educação e Direitos Humanos”. Quanto aos eventos da área da educação em valores, analisamos todos os eixos de todas as edições de anais. Em todas as fontes de dados, restringimos a busca por publicações feitas a partir de 2007.

A partir de leitura e do estudo na íntegra, os trabalhos selecionados indicaram outras referências bibliográficas pertinentes à pesquisa. Assim, os resultados da pesquisa bibliográfica possibilitaram a construção da fundamentação teórico-epistemológica desta pesquisa, além de subsidiar a análise e a discussão dos dados coletados no trabalho de campo.

Para compreender como a educação integral tem se estruturado no Brasil, a partir de 2007, e no município de Presidente Prudente, a partir da implantação do Programa Cidadescola, realizamos a pesquisa documental e fizemos uma análise de documentos legais e normativos referentes à educação, tanto na esfera nacional quanto municipal.

Na esfera nacional, tomamos como ponto de partida a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, mais especificamente, a Portaria Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação. Na esfera municipal, analisamos, sobretudo, o Plano Orientador do Programa Cidadescola, cuja intenção é ampliar a jornada escolar de crianças da rede pública. Outros documentos normativos foram incorporados à análise após a obtenção dos resultados da pesquisa documental. Nesse processo, buscamos, nos documentos, a compreensão e a abordagem (político-ideológica e/ou pedagógica) de temas aqui estudados, tais como: educação, educação integral, educação em tempo integral e escola de tempo integral. Sobretudo, averiguamos se há (e de que forma aparecem nos documentos) diretrizes para o trabalho da construção de valores morais nas políticas públicas educacionais e em propostas de educação integral de âmbito nacional e municipal.

Além dos documentos normativos de âmbito nacional e municipal, também analisamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas A e B participantes da pesquisa, objetivando, com isso, compreender como se dá a proposta de ampliação da jornada diária em cada uma, ou seja, de que forma é contemplada uma educação integral e se há espaços para os alunos se apropriarem de valores morais necessários à convivência humana, como respeito, justiça, generosidade e honestidade, por exemplo.

Posteriormente, iniciamos a pesquisa de campo, coletando dados junto às escolas públicas de tempo integral do município de Presidente Prudente, conforme descreveremos a seguir.

4.2.1 Escolha das escolas

Para selecionar as escolas que participaram da pesquisa, fomos até o polo do Programa Cidadescola, intitulado Núcleo Pimenta,⁴ para pedir a autorização da Diretora responsável pelo programa na época e verificar quais escolas do município de Presidente Prudente se mantinham engajadas com a proposta de educação em tempo integral. A Diretora assinou uma declaração, autorizando a realização da pesquisa (Anexo II), e tivemos a informação de que o Programa estava inserido nas 31 escolas de anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental do município. Foi-nos esclarecido, ainda, que, em 2010, ano em que o Programa foi criado, apenas nove escolas implantaram a proposta e, desse total, cinco permaneciam comprometidas com as atividades e as ações do Programa Cidadescola. Desse modo, como critério de inclusão das escolas na pesquisa, decidimos realizar a investigação em duas das cinco instituições que iniciaram no Programa e que foram sugeridas pela Diretora. Para cumprir com as exigências éticas dos participantes do estudo, identificaremos as unidades escolares como **Escola A** e **Escola B**.

O trabalho com duas escolas foi possível porque foram previstas diferentes etapas para a coleta de dados com os participantes da pesquisa (crianças e agentes escolares). Além disso, duas escolas são necessárias para a comparação dos resultados encontrados, a fim de se evitar generalismos acerca da proposta de educação em tempo integral implantada no município e para melhor compreender o funcionamento do Programa e analisar de que forma a educação em valores é contemplada nas propostas pedagógicas e nas práticas dos contextos escolares, para além da análise documental.

Num primeiro momento, fomos às escolas em dia e horário previamente agendados e apresentamos o projeto e as etapas da pesquisa às diretoras de cada instituição. Explicamos que precisaríamos, em alguns momentos, coletar dados com as crianças e, em outros, com os agentes escolares. Após a apresentação do projeto e do esclarecimento de dúvidas que surgiram, as diretoras autorizaram o desenvolvimento da investigação nas escolas. Num segundo

⁴ Polo do Programa Cidadescola, onde concentra-se a equipe dirigente, acontecem reuniões de formação com os professores articuladores responsáveis pelo desenvolvimento do Programa nas unidades escolares e, ainda, onde são oferecidas oficinas como, por exemplo, a de música.

momento, em razão de as escolas estarem vinculadas à Secretaria de Educação do município (SEDUC), solicitamos, também, a autorização do órgão para a realização da pesquisa de campo. Houve concordância da Secretária de Educação (Anexo III) e da Coordenadora responsável pela Comissão de Estágio Supervisionado, Projeto de Extensão e Pesquisa da SEDUC (Anexo IV). Por fim, as respectivas diretoras responsáveis pela Escola A e Escola B foram comunicadas, pela SEDUC, sobre a concessão de autorização para a realização da pesquisa nessas unidades. Só então iniciamos a coleta de dados.

4.2.2 Instrumento de avaliação do julgamento moral.

O delineamento metodológico desta pesquisa previu um estudo transversal, a fim de que fosse possível investigar como se dá a relação entre a educação integral e a educação em valores no trabalho com crianças, no Programa Cidadescola, a partir da comparação de aspectos do julgamento moral de alunos do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental que fazem parte do Programa Cidadescola e que frequentam apenas o ensino regular. Essa comparação é importante, pois a possível evolução do julgamento moral pode não estar relacionada com a ampliação do tempo escolar.

Para tanto, apoiamo-nos, principalmente, na perspectiva teórica de Piaget (1932/1994) e de seus seguidores, assim como no método clínico, no qual se considera a perspectiva da criança e seus modos de pensamento que transparecem em suas explicações, principalmente, em situações de desafios cognitivos. Elaboramos, como instrumento, narrativas de situações-problemas ocorridas na escola e na vida social, próximas do cotidiano das crianças, e que solicitam julgamentos morais.

Inspiramo-nos em histórias utilizadas na escala de adesão a valores sociomorais desenvolvida e validada por Tavares, Menin e outros (TAVARES, 2013; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; TOGNETTA; MENIN, 2017). Esse instrumento, fundamentado na teoria de Kohlberg, foi construído por um grupo de especialistas em Psicologia da Moralidade, reunido pela Fundação Carlos Chagas, a fim de auxiliar professores e pesquisadores a avaliar como crianças e adolescentes e professores de educação básica aderem a valores como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. A adesão a valores é se dá quando uma pessoa, ao julgar o agir em determinada situação, opta por respostas que estejam de acordo com valores sociomorais e não contra eles (MARQUES; TAVARES; MENIN; 2017).

O instrumento que elaboramos foi composto por seis histórias (Apêndice I), sendo três que enfocam o valor de respeito e três que enfocam o valor de solidariedade. Optamos por esses valores por eles serem importantes para a formação moral da criança, tal como defendido por autores desse campo (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 2006; TAVARES, 2013) e, também, em decorrência do fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) os definir como conteúdos essenciais para a abordagem da Ética no ambiente escolar.

Entendemos que o respeito mútuo é o tema central da moralidade, uma vez que a dignidade humana e o ideal democrático de convívio social demandam esse valor moral. A solidariedade, por sua vez, vista como o ato de se doar a alguém e de ajudar o outro sem interesses, é necessária para o exercício da democracia e para a vida em sociedade (VINHA *et al.*, 2017).

Piaget (1932/1994) explica que a moral é constituída a partir de um sistema de regras e tem como base o respeito que o sujeito adquire em relação a essas regras. D'Aurea-Tardeli (2011, p. 17) defende que “somente nos tornamos humanos se formos capazes de respeitar as pessoas e estabelecermos com elas acordos que visem o respeito à vida, como ideal a perseguir” (p. 17). A autora aponta ainda que, para o desenvolvimento da autonomia moral, fazem-se necessárias relações cooperativas nos espaços de convivência da criança, como na escola. Tais relações podem se estabelecer em manifestações de solidariedade.

Pesquisas mostram que crianças menores se apropriam mais cedo dos valores de respeito e de solidariedade, sendo que os outros valores abordados pelos PCN, o de justiça e o de diálogo, requerem um nível maior de desenvolvimento moral, o que, possivelmente, não seria viável, tendo em vista a faixa etária trabalhada (TOGNETTA; MENIN, 2017).

Com base no instrumento desenvolvido por Tavares e outros (TAVARES, 2013; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; TOGNETTA; MENIN, 2017), e nos apoiando em descritores dos valores de respeito e de solidariedade, apresentamos, a seguir, as histórias que compuseram o instrumento de mensuração dos modos de julgamento moral das crianças.

Quadro 13 – Histórias sobre respeito

- 1 - Na classe de Guilherme, alguns alunos chamam Pedro de ‘fedorento’, porque ele está sempre sujo e malvestido. Pedro demonstra se sentir humilhado, porém fica quieto diante das ofensas. Alguns amigos de Guilherme dão risada, outros não. O que Guilherme deve fazer? Por quê?
- 2 - Manoel é negro e a maioria dos alunos da escola o ofende com apelidos. Alguns amigos falam para Manoel que isso é só uma brincadeira. Eduardo não é amigo de Manoel, mas vê isso acontecendo. O que Eduardo deve fazer? Por quê?
- 3 - Carlos é melhor amigo de Paulo. Certo dia, Paulo vê seu amigo pixando o banheiro da escola. O que Paulo deveria fazer? Por quê?

Quadro 14 - Histórias sobre solidariedade

- 1 - Na classe de Eduarda, há uma regra que proíbe o empréstimo de materiais a colegas. Na ausência da professora, Felipe pediu para Eduarda emprestar a borracha. O que Eduarda deve fazer? Por quê?
- 2 - Na Páscoa, a professora comprou um ovo de chocolate para cada aluno. No final da aula, todos abriram os ovos. Diego estava correndo na sala e deixou seu ovo cair no chão. Joaquim viu o que aconteceu e viu, também, que Diego ficou triste. O que Joaquim deveria fazer? Por quê?
- 3 - A professora de Larissa premia os alunos que terminam primeiro a lição. Larissa sempre consegue o prêmio. Certo dia, Larissa estava realizando sua tarefa para tentar ganhar novamente e sua amiga a interrompeu pedindo ajuda. O que Larissa deveria fazer? Por quê?

Considerando que parte das crianças investigadas ainda se encontrava no 2º ano do Ensino Fundamental, com idade média de 7 anos, realizamos as entrevistas, segundo o Método Clínico, individualmente com cada criança, gravamos as respostas e as transcrevemos.

Trabalhamos com crianças dessa faixa etária porque, se, por um lado, já haviam sido expostas a um ano de Ensino Fundamental e, uma parte delas, à educação de tempo integral, por outro, encontravam-se no início do processo de construção do julgamento moral, conforme a Psicologia do Desenvolvimento tem apontado (PIAGET, 1932/1994).

Realizamos entrevistas com quatro grupos de 10 crianças em cada escola (Escola A e B), sendo dois que frequentavam oficinas no período oposto ao ensino regular (2º e 4º ano) e dois que só frequentavam o ensino regular (também no 2º e 4º anos). O delineamento da pesquisa é descrito no Quadro 15.

Quadro 15 – Delineamento dos grupos de crianças que participaram da pesquisa

Escola A	Escola B
Grupo 1 – 10 crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola	Grupo 1 – 10 crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola
Grupo 2 – 10 crianças de 2º ano que frequentavam só o ensino regular	Grupo 2 – 10 crianças de 2º ano que frequentavam só o ensino regular
Grupo 3 – 10 crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola	Grupo 3 – 10 crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola
Grupo 4 – 10 crianças de 4º ano que frequentavam só o ensino regular	Grupo 4 – 10 crianças de 4º ano que frequentavam só o ensino regular

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2016. Primeiramente, contamos com a colaboração dos professores responsáveis pelas turmas no ensino regular, os quais enviaram aos familiares das crianças os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que autorizassem as entrevistas (Apêndice II), uma vez que os sujeitos dessa etapa eram menores de idade. Recolhemos as autorizações e, então, aplicamos o instrumento de avaliação do julgamento moral, usando, como recurso, um gravador. Para tanto, as crianças também assinaram um termo de assentimento (Apêndice III).

Vale ressaltar que fizemos um teste piloto com a primeira versão do instrumento em dois grupos de crianças de outra escola da rede municipal investigada, sendo um grupo de crianças que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental e outro grupo de 4º ano. Esse teste foi realizado para que se pudesse averiguar se as histórias eram compreendidas pelas crianças e se realmente possibilitavam a interpretação do nível de julgamento moral delas. A versão inicial foi aprimorada com os resultados do teste piloto e, principalmente, com as contribuições da disciplina “Desenvolvimento Moral segundo Lawrence Kohlberg” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP, câmpus de Marília, ministrada pela Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Após a aplicação do instrumento nos grupos de crianças, transcrevemos as respostas para a realização do processo de análise e interpretação dos dados.

4.2.3 Instrumento de observação e mensuração do ambiente moral das oficinas

Além da entrevista com as crianças, realizamos observações nas oficinas de Judô e de Recreação, na Escola A, e de Educação para o Trânsito e Cidadania e de Orientação de Estudo e Leitura (OEL, com ênfase em jogos e brincadeiras), na Escola B, a fim de compreender o funcionamento do contraturno escolar, de verificar se há um trabalho de educação em valores e se essa educação tem elementos necessários para o desenvolvimento da moralidade autônoma dos alunos do Programa Cidadescola.

Segundo Richardson (1989, p. 41), “a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas”. Por esse motivo, não restringimos o estudo apenas às entrevistas, que são necessárias para a captura de informações que os sujeitos detêm, mas que, no entanto, não são suficientes, pois podem distorcer a realidade.

Nos inspiramos na técnica de observação e de avaliação do ambiente moral elaborada por Tognetta (2003), chamada de “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações

Autoritárias/Cooperativas” (Anexo V). A pesquisadora definiu critérios para a caracterização do ambiente como coercitivo ou com cooperativo com base em elementos que permitem analisar aspectos como as regras e as relações entre os professores e as crianças e entre as crianças e as atividades.

Com os mesmos critérios elegidos por Tognetta (2003), realizamos as observações nas oficinas das duas escolas investigadas. Selecionamos as oficinas com base em suas propostas e conteúdo e por serem ministradas em todas as turmas e pelos mesmos professores.

No segundo semestre de 2016, período em que realizamos as observações, a escola A ofereceu as seguintes oficinas: Recreação; Música; Judô; Orientação de estudo e leitura I, com foco em reforço escolar; Orientação de estudo e leitura II, com ênfase em jogos e brincadeiras; Inglês; e Artes. Escolhemos as oficinas de Recreação e de Judô por desenvolverem atividades diferentes daquelas vistas nas aulas do ensino regular e por aparentarem ser espaços de interação e de troca entre os alunos.

Na Escola A, cada oficina tinha duração de 1h30min e os alunos eram agrupados em turmas, conforme o ano em que se encontravam no ensino regular. Assim sendo, alunos de 2º ano matriculados em período integral, por exemplo, compunham uma turma, como é possível ver a seguir:

Quadro 16 – Turmas do Programa Cidadescola na Escola A

Turma 1	Alunos de 1º ano
Turma 2	Alunos de 2º ano
Turma 3	Alunos de 3º ano
Turma 4	Alunos de 4º ano
Turma 5	Alunos de 5º ano

Nessa escola, realizamos observações em duas turmas (2 e 4), de 2º e 4º ano respectivamente, por serem as turmas frequentadas pelos alunos que passaram pela avaliação do julgamento moral.

A Escola B, no período em que estivemos na instituição, ofereceu as seguintes oficinas: Música; Inglês; Teatro; Recreação; Culinária; Educação para o Trânsito e Cidadania; Orientação de estudo e leitura I, com ênfase em Artes; e Orientação de estudo e leitura II, com ênfase em jogos e brincadeiras.

As observações aconteceram durante as oficinas “Educação para o trânsito e cidadania” e “Orientação de estudo e leitura II”, por aparentarem abordar um conteúdo próximo ao objeto

de estudo desta pesquisa e, sobretudo, por serem ministradas em todas as turmas e pelos mesmos professores.

As demais oficinas aconteciam apenas em algumas turmas, como a de teatro, da qual participavam alunos maiores, e a de culinária, voltada para alunos menores. Outras oficinas eram ministradas por dois professores, um que ficava com a turma de alunos menores e outro com a de alunos maiores, quer dizer, na oficina de recreação e na de Inglês, respectivamente.

Cada oficina tinha duração de 1 hora por dia e os alunos eram agrupados em turmas, sendo que a Professora Articuladora, responsável pela gestão do programa na escola, estruturava as turmas da seguinte maneira:

Quadro 17 – Turmas do Programa Cidadescola na Escola B

Turma verde	Alunos de 2ºs e 3ºs anos
Turma vermelha	Alunos de 2ºs e 3ºs anos
Turma azul	Alunos de 4ºs e 5ºs anos
Turma amarela	Alunos de 4ºs e 5ºs anos

Os alunos de uma mesma sala no ensino regular eram separados no programa. Os alunos de uma sala de 2º ano, por exemplo, eram divididos entre as turmas verde e vermelha, e misturados com alunos de 3º ano. Portanto, nessa escola especificamente, como os sujeitos dessa investigação eram alunos que, no ensino regular, frequentavam 2º e 4º ano, as observações foram realizadas em todas as turmas.

Assim, no Quadro 18, tem-se uma sistematização do procedimento realizado:

Quadro 18 – Oficinas e carga horária de observação

ESCOLA	OFICINAS	TURMAS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TOTAL
Escola A	Judô	2 e 4	3 dias em cada turma, 1h30 em cada dia	9 horas
	Recreação	2 e 4	3 dias em cada turma, 1h30 em cada dia	9 horas
Escola B	Educação para o trânsito e cidadania	Verde, vermelha, azul e amarela	3 dias em cada turma, 1h em cada turma	12 horas
	Orientação de estudo e leitura (OEL)	Verde, vermelha, azul e amarela	3 dias em cada turma, 1h em cada turma	12 horas

O tempo de duração das observações não foi previamente definido no projeto de pesquisa, pois pretendíamos, inicialmente, observar os ambientes até que cada oficina fosse caracterizada, até que cada critério fosse respondido e até o momento em que os episódios de trabalho com valores comesçassem a se repetir.

No total, em cada oficina da Escola A, foram realizadas 9 horas de observações e, das escolas B, 12 horas. Cada turma da Escola A foi observada por 18 horas e, da Escola B, por 24 horas. Esse tempo foi suficiente para o cumprimento do que foi proposto na pesquisa.

Iniciamos as observações na Escola A e depois na Escola B. Observamos cada oficina de uma vez. Na Escola A, as oficinas aconteciam uma vez na semana, sendo atendidas, no mesmo dia, as duas turmas. Nessa escola, foram necessárias três semanas de observação. Na Escola B, as oficinas aconteciam duas vezes por semana, sendo que, em cada dia, duas turmas eram atendidas, de forma que foram necessárias três semanas de observação. Ao final da observação de cada oficina, a partir do diário de campo, fizemos anotações dos modos de funcionamento do programa e das oficinas, dos problemas que foram aparecendo, das impressões, das dúvidas, das surpresas, enfim, registramos também as nossas observações pessoais, para serem, posteriormente, analisadas. A partir disso, construímos um relato de caracterização da proposta, dando destaque para os episódios mais marcantes, os quais foram discutidos com base na literatura da área.

Além das observações realizadas durante o desenvolvimento das oficinas, acompanhamos os períodos de intervalos, a fim de verificar, principalmente, como era o relacionamento entre as crianças que participavam da investigação.

4.2.4 Instrumentos de entrevistas com os agentes escolares

Para continuar o percurso de compreensão da configuração nacional e municipal da educação integral em tempo integral, realizamos entrevistas com os seguintes participantes, também definidos como agentes escolares:

- Diretora A (Apêndice IV) e Diretora B (Apêndice V) do Programa Cidadescola⁵;
- Diretora da Escola A e Diretora da Escola B (Apêndice VI);
- Professoras Articuladoras das Escolas A e B (Apêndice VII).

Empregamos a técnica da entrevista semiestruturada, pois esta “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

⁵ Nomeamos as entrevistadas de Diretora A e Diretora B a fim de manter sigilo de suas identidades. Vale destacar que as gestoras desempenharam a função em tempos diferentes e, por isso, consideramos necessário realizar entrevistas com ambas para coletar o maior número de dados a respeito do programa.

Conforme Lüdke e André (1986), esse tipo de entrevista é o mais adequado para a pesquisa em educação, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por telefone, fizemos contato com os participantes e agendamos data e hora para realização das entrevistas. Para cada entrevistada, explicamos a proposta do trabalho e, após os esclarecimentos, solicitamos a assinatura do TCLE (Apêndice VIII). Com a proposta de entrevista semiestruturada, contamos com o apoio de um roteiro de questões norteadoras, elaboradas em consideração às características das funções de cada participante da pesquisa (Apêndices IV, V, VI, VII). No decorrer das entrevistas, outras questões surgiram, de acordo com a necessidade de esclarecimento das respostas dadas.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, fizemos a transcrição das respostas dos participantes, para, posteriormente, serem analisadas e interpretadas.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, fizemos uma análise teórica da literatura sobre Educação em Valores e, também, dos estudos relacionados à Educação Integral. Essa etapa foi importante para a elaboração da fundamentação teórico-epistemológica da pesquisa, a qual subsidiou o tratamento dos dados coletados, as análises e a discussão dos resultados obtidos.

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos legais e normativos, de documentos referentes aos programas nacionais de educação integral e de tempo integral, de documentos relacionados ao Programa Cidadescola e de documentos das escolas investigadas, como o Projeto Político-Pedagógico. Para tanto, consideramos as estruturas dos programas, seus objetivos de implementação e de implantação, o sentido das propostas e o que foram se tornando, entre outros pontos. Em relação ao Programa Cidadescola, os dados da análise documental foram cotejados com os da pesquisa de campo, a fim de que se pudesse analisar o objetivo oficial do programa, a sua intencionalidade prática, a oferta de atividades e, sobretudo, o sentido da educação integral, quer dizer, se significa manter o aluno mais tempo na escola, proporcionar atividades diferentes aos que não teriam acesso, complementar o ensino regular (reforço, assistência pedagógica), entre outros fatores.

Para analisar os resultados obtidos com as crianças, a partir da aplicação do instrumento de mensuração do julgamento moral em histórias sobre os valores de respeito e solidariedade,

fizemos uma leitura qualitativa das respostas dadas aos questionamentos das histórias hipotéticas. As respostas foram classificadas conforme os níveis definidos na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada por Tavares, Menin e outros (TAVARES, 2013; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; TOGNETTA; MENIN, 2017).

Para cada valor moral, consideramos uma escala de quatro níveis, baseados nas perspectivas sociais em que os julgamentos são realizados, indo desde uma atitude contrária ao valor até a sua adesão, numa perspectiva social propriamente moral. Analisamos a resposta em seu conjunto, relacionando-a com o nível mais aparente, tendo como apoio, para isso, a literatura da área, principalmente a teoria de Piaget (1932/1994). Nos modos de julgamento, verificamos a perspectiva social do julgamento, isto é, se as respostas evidenciavam um desenvolvimento moral, da heteronomia à autonomia, em diferentes níveis de *descentração*, ou seja, se as respostas eram egocentradas, centradas nas convenções e nas autoridades, ou descentradas.

Os resultados de cada grupo foram sistematizados em quadros. Além disso, estabelecemos comparações entre os níveis de julgamento moral obtidos, a partir das histórias, com crianças de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, das escolas A e B, considerando, ainda, os grupos que frequentaram as oficinas e outros que não as frequentaram.

Primeiramente, comparamos os resultados das crianças do 2º ano que fizeram as oficinas com outras do mesmo ano que não as fizeram (comparação entre os grupos 1 e 2 das escolas A e B). Essa primeira análise objetivou identificar diferenças no julgamento moral em crianças que permaneciam mais de um período na escola, fazendo as oficinas do Programa Cidadescola, com as outras, de mesmo ano, que ficavam na escola apenas no período regular.

Também comparamos as mesmas crianças do 2º ano que faziam as oficinas com outras, do 4º ano, que também faziam oficinas (comparação entre grupos 1 e 3, das escolas A e B). Buscamos averiguar, com esse procedimento, se havia diferenças no julgamento moral das crianças que poderiam ser explicadas pela exposição maior ou menor às oficinas do Programa Cidadescola.

De modo semelhante, comparamos as respostas das crianças do 2º ano que não faziam oficinas com as do 4º ano que também não as faziam, ou seja, entre grupos que só faziam o ensino regular (comparações entre os grupos 2 e 4, das escolas A e B). Esse procedimento foi necessário para verificarmos se dois anos a mais de ensino regular pode influenciar nos modos de julgamento moral das crianças. Outras variáveis foram consideradas, como: o avanço nas idades das crianças, avanços no seu desenvolvimento cognitivo e, ainda, as interações rotineiras entre crianças e entre crianças e adultos na escola.

Por fim, comparamos os grupos de crianças que faziam as oficinas no 4º ano com aquelas, também no 4º ano, que não as faziam (grupos 3 e 4, das escolas A e B). Isso nos permitiu verificar, mais uma vez, os efeitos da presença das oficinas na escolarização das crianças, separando, na medida do possível, de outros fatores influentes ligados à idade ou a avanços no desenvolvimento cognitivo.

Todas as comparações foram feitas por escola, já que há especificidades em cada contexto, tanto relativas às diferenças entre crianças como referentes ao ensino regular, às oficinas do Programa e ao conjunto de professores.

Quanto às observações em salas de aula, consideramos os critérios elegidos por Tognetta (2003) para caracterizar o ambiente como coercitivo ou cooperativo, com base em elementos que permitem analisar o ambiente, no que se refere às regras e às relações entre os professores e as crianças e entre as crianças e as atividades. Também usamos as anotações registradas no diário de campo para descrever o cenário das oficinas do Programa Cidadescola nas duas escolas investigadas.

As análises dos ambientes observados tiveram como base autores do campo da Psicologia da Moralidade. De acordo com Puig (2004), devemos considerar o sujeito moral como alguém imerso em um meio sociocultural e que não é autossuficiente, na medida em que precisa de seu ambiente para construir suas condutas morais e que é conectado a ele, mesmo não sendo por ele isentado de responsabilidades e de autonomia. Assim, a educação em valores “dependerá, em maior medida, da construção de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressem valores que vão conduzir e impregnar cada um dos alunos que o frequentam” (PUIG, 2004, p.11).

Em relação aos dados obtidos com as entrevistas feitas com os gestores do Programa Cidadescola e com os gestores e professores articuladores das duas escolas investigadas, fizemos a leitura de todo o material coletado para iniciar a caracterização da proposta do Programa em nível municipal e no âmbito das Escolas A e B e discutimos os resultados cotejando os dados do trabalho de campo à luz da pesquisa documental e da revisão de literatura.

Para interpretar os dados coletados nas entrevistas, seguimos os procedimentos da análise de conteúdo, segundo recomendações de Bardin (2006).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo em vista nosso principal objetivo que é analisar como a educação integral tem se estruturado no Brasil, a partir de 2007, e no município de Presidente Prudente, a partir da implantação do Programa Cidadescola, e de que forma a educação em valores é contemplada, esclarecemos que, para compreender as concepções teóricas, político-ideológicas e pedagógicas da educação integral no Brasil, sistematizamos a seção três, no qual buscamos analisar os referenciais e os documentos político-normativos que tratam do tema. Ancoradas nos estudos sobre educação em valores, buscamos, nesse cenário mais amplo da política de educação integral brasileira, apreender a aproximação ou a abordagem do tema.

5.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

Por meio do trabalho de campo, apresentamos os resultados da pesquisa na esfera municipal, a partir da caracterização do programa de educação em tempo integral do município intitulado Programa Cidadescola, considerando a ótica dos participantes da pesquisa. Apontamos, ainda, os impactos das mudanças do governo federal na proposta municipal de ampliação da jornada escolar.

5.1.1 O Programa Cidadescola a partir da ótica dos participantes

Nesta subseção, descrevemos o formato do Programa Cidadescola com base, principalmente, nas entrevistas com duas gestoras do programa.

Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo, durante o primeiro mandato do Prefeito Milton Carlos de Mello (2009–2012), a Educação Integral foi inserida como proposta de governo e esteve entre as 10 metas elaboradas para a educação do município no Plano Municipal de Educação (Meta 7 - “Implantação gradativa da Educação Integral nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente”).

Em 2009, iniciou-se um processo de planejamento de ações entre várias Secretarias do município para a ampliação do tempo escolar. Sobretudo, assim como outras cidades brasileiras, Presidente Prudente seguiu as orientações e as diretrizes para a ampliação da jornada escolar contidas na proposta do Programa Mais Educação.

A diretora A do programa nos relatou que ela e a sua equipe se basearam em outras práticas de ampliação da jornada escolar, como nas já existentes nas cidades de Apucarana e de Diadema, as quais visitaram para conhecer o modelo adotado. Pautaram-se, sobretudo, no modelo do Governo Federal, devido ao convênio ligado à questão financeira. Além disso, complementaram com ações do próprio município, “ou seja, ele era mais um parceiro, o Programa Cidadescola não era um modelo exclusivo do Programa Mais Educação”.

A educação em tempo integral foi implantada no município de Presidente Prudente a partir do Decreto nº 21.142/2010, instituindo o Programa Cidadescola em escolas públicas de séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental.

O Programa Cidadescola passou a se dar por meio de oficinas que acontecem no período oposto ao do ensino regular, ampliando a permanência diária do alunado na escola de cinco para até nove horas. No entanto, algumas escolas optaram por não atender crianças de 1º ano em tempo integral, pois são menores e há muitas atividades fora da escola. Existindo uma maior demanda de alunos maiores, decidiram priorizá-los.

Ressaltamos que o programa, desde a sua implantação, não atende todas as crianças da rede pública e cada escola é responsável por limitar a quantidade de vagas, de acordo com as condições físicas da unidade. Esse é um fator a ser refletido, pois, para frequentar a jornada integral não basta que a criança ou a família queira, há critérios preestabelecidos pela equipe dirigente do Programa, os quais abordaremos mais adiante.

O Programa recebeu esse nome, Cidadescola, por ter uma proposta de envolver os diferentes setores sociais nas atividades educativas e por considerar que a cidade, por meio de seus espaços públicos, também educa. Assim, as atividades são realizadas a partir da articulação de ações intersetoriais entre todas as Secretarias e órgãos do município, incluindo os campos da Educação, Artes, Cultura, Esporte, Lazer, Meio ambiente, Saúde e outros.

Esse tipo de organização é caracterizado por Parente (2016) como uma política de relações intersetoriais que não é implementada apenas no âmbito da Secretaria de Educação, mas em diferentes setores da administração municipal.

A Secretaria de Assuntos Viários, por exemplo, disponibiliza funcionários e agentes de trânsito para apoiar a oficina “Educação para o Trânsito e Cidadania”. Além disso, formou-se parceria com órgãos públicos e privados, como clubes, escolas, igrejas, quadras, praças, entre outros, para a realização de oficinas que as estruturas das escolas não comportam, como, por exemplo, a de natação. Segundo a diretora B, o programa solicita o espaço “e oferece algo em troca. Por exemplo, quando usávamos as igrejas a gente oferecia material de escritório. Hoje, com os clubes, a gente tem o abatimento no IPTU”.

De acordo com o Plano Orientador do Programa (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010), o Cidadescola foi criado com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e de práticas curriculares que possam ampliar a oferta de saberes e de atividades socioeducativas. Uma das metas é o investimento na formação humana e cidadã do aluno, numa perspectiva de educação integral para a vida. A proposta inclui, ainda, a necessidade de uma formação ética e humana, por meio da construção e do fortalecimento de valores morais.

Parte do que está proposto no Plano Orientador do Programa foi confirmado na entrevista com as diretoras do programa. Segundo a diretora A, a intenção da equipe dirigente era desenvolver um programa que construísse cidadania a partir da ideia de que a cidade é uma escola. Além disso, o intuito era “fazer a diferença” na vida das crianças e trabalhar aspectos sociais e culturais, com base na articulação das oficinas oferecidas pelo programa.

Quando a criança participava da oficina de horta, ela plantava, depois levava para a casa dela para ela se alimentar; também aprendia quais receitas que poderiam ser desenvolvidas com aquele alimento e como se escreviam essas receitas. A gente queria essa articulação, que as oficinas conversassem entre si, a de Educação para o trânsito com a de Português, a Cultura com a de Matemática, ou seja, essa era a nossa meta (diretora A).

Para a diretora B, o programa “surtiu da necessidade de educar o cidadão de forma integral, não só com as disciplinas básicas do currículo, mas formar para a vida. Oferecer oportunidades que o aluno não teria na escola regular”. Ela acrescentou que a maioria dos alunos são crianças carentes que só têm oportunidades no tempo integral, como realizar atividades de Inglês, natação, música, judô e Karatê.

Frente aos objetivos colocados pelas entrevistadas, consideramos que o Programa Cidadescola poderia, em relação a escolas de tempo parcial, dar às crianças maiores possibilidades de desenvolvimento integral, com a apropriação de valores importantes para a cidadania, a vida e a convivência em sociedade.

Essa proposta de ampliação do tempo escolar vai ao encontro de apontamentos teóricos de autores da área (COELHO, 2002; GONÇALVES, 2006; CAVALIERE, 2007; PARENTE, 2016), uma vez que a jornada integral não deve significar apenas mais tempo na escola, mas consistir em mais tempo e em mais espaços para o desenvolvimento integral da criança.

Inicialmente, em agosto de 2010, o Programa foi inserido em nove escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Foram necessárias reformas e adequações dos espaços escolares, como a construção de salas e a coberturas de espaços cimentados, e de outros locais de funcionamento das oficinas. Em cada escola, um professor foi designado para ser responsável pela organização das atividades do contraturno escolar. Num primeiro momento,

esse professor recebeu o nome de Professor Comunitário, mas, a partir de 2016, passou a ser chamado de Professor Articulador.

No primeiro semestre de funcionamento do programa, a partir de agosto de 2010, foram oferecidas 27 modalidades de oficina, houve atuação de 9 Professores Comunitários, 81 professores oficinairos e 60 estagiários e foram atendidos 1660 alunos, divididos em 63 turmas.

Em 2011, o Programa passou a atender mais uma escola, totalizando 10 unidades com 10 Professores Comunitários coordenando as ações. Foram oferecidas 32 modalidades de oficina, com atuação de 93 professores oficinairos e 65 estagiários, e foram atendidos 2017 alunos, distribuídos em 67 oficinas.

Já em 2015, o Programa abrangeu as 31 escolas de séries iniciais de ensino fundamental da rede municipal, oferecendo mais de 30 oficinas e atendendo aproximadamente 4000 alunos. Contudo, em 2017, o Programa passou a ser desenvolvido em apenas 30 escolas, pois uma das instituições deixou de oferecer o ensino fundamental.

O programa esteve sob diferentes gestões, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 19 – Gestões do Programa Cidadescola

Ano	Gestão
2010 a 2016	Primeira diretora
2017	Segunda diretora
2018	Terceira diretora
Final de 2018 (outubro)	Retorno da primeira diretora

A primeira diretora participou do processo de planejamento e de implantação do programa, permanecendo mais tempo no cargo. Em 2017, com a posse do novo prefeito, a diretora foi substituída por outra, a qual permaneceu no cargo por apenas um ano. Em 2018, a gestão sofreu duas mudanças: primeiramente, o programa esteve sob direção de uma terceira diretora, que era secretária das diretoras anteriores; e, logo em seguida, no mês de outubro, a primeira diretora foi convidada a retornar ao cargo e dar sequência ao trabalho em 2019.

Criou-se um Polo do Programa, onde se concentra a equipe gestora e onde acontecem algumas oficinas, como as de música e de Inglês, as quais as crianças têm a oportunidade de frequentar. As turmas de alunos saem das escolas acompanhadas por estagiários e são transportadas de ônibus até esse local.

No início, em 2010, apenas quatro das nove escolas receberam verba do Governo Federal pelo Programa Mais Educação. As demais eram mantidas com recursos do próprio município. Porém, de 2014 a 2016, todas as escolas passaram a receber financiamento do

Programa Mais Educação e, em 2017, as atividades foram financiadas pelo Programa Novo Mais Educação, sendo que passaram a seguir novas diretrizes.

As oficinas do Programa Cidadescola, desde o seu início até a atualidade, são ministradas por diferentes profissionais, os quais se diferem, principalmente, pela forma de contratação e pela fonte de pagamento. Alguns são professores efetivos da rede municipal que recebem carga suplementar⁶ e outros são funcionários públicos em desvio de função⁷, como, por exemplo, serviços gerais. Nesses casos, a prefeitura é responsável pelos pagamentos. Há, ainda, o pagamento com verba federal, sendo que alguns profissionais são contratados como voluntários⁸ pelo próprio programa ou pelas escolas e outros são contratados⁹ por empresas que participam de processo de licitação e que assumem parcerias com o programa.

As oficinas também contam com estudantes de graduação, que exercem a função de estagiários nas escolas¹⁰. Em algumas escolas, como na Escola B, estes acompanham as turmas antes, durante e após cada oficina e em atividades do programa. Muitas vezes, na falta do oficineiro, o estagiário fica responsável por conduzir as atividades com as turmas, para que os alunos não fiquem ociosos. Também auxiliam nos horários de entrada e de saída dos alunos e nos intervalos entre as oficinas.

Mediante a fala da diretora A do programa, vê-se como foi o início da seleção de profissionais que assumiriam as oficinas nas escolas:

Buscamos talentos de pessoas que se destacaram e essas pessoas começaram a assumir. Por exemplo, uma pessoa que tinha formação em Pedagogia, mas era Serviços Gerais; uma que se destacava por contar história e que também tinha formação; pessoas que trabalhavam com culinária para mexer com culinária; e alguns professores da rede que se destacavam na área de português e matemática (diretora A).

Os profissionais responsáveis pelas oficinas não recebem formação específica para iniciar e para desenvolver o trabalho com os alunos. A diretora A do programa reconheceu a fragilidade da formação dos oficineiros, justificando que esse fato se deve à abrangência do Programa e a sua forma de organização, bem como à dimensão grande de oficinas e de oficineiros. A carga horária de trabalho do oficineiro é destinada apenas às atividades nas oficinas, não restando tempo para reuniões e para formações frequentes. A equipe gestora do

⁶ A carga suplementar é de 75 horas mensais e o valor recebido é proporcional ao salário bruto, considerando que o professor tem uma carga de 165 horas mensais no ensino regular. Assim, no mês, o professor com carga suplementar recebe, aproximadamente, 45% a mais do valor que receberia sem a carga.

⁷ O salário é o mesmo de sua função oficial no município. Alguns recebem gratificações em forma de horas-extras das Secretarias a que estão vinculados.

⁸ A quantia recebida mensalmente é de R\$ 320,00 por atividade realizada, semanalmente, entre 4 turmas. Assim, muitos trabalham em várias escolas para complementar a renda.

⁹ O pagamento e o valor recebido são de responsabilidade da empresa prestadora do serviço.

¹⁰ Para o exercício do estágio, os graduandos recebem um salário mínimo.

programa costuma reunir todos osicineiros duas vezes ao ano, mas a formação não é específica para cada modalidade. Os professores articuladores recebem formação semanalmente e são responsáveis por propagar os conhecimentos, as orientações e os combinados com osicineiros. Porém, isso acontece informalmente, geralmente entre os intervalos de uma oficina e outra.

Reconhecemos a abrangência do programa, porém, acreditamos que a deficiência na formação dos profissionais envolvidos se dá, principalmente, pela falta de investimento e pela necessidade de se minimizar os custos com a ampliação da jornada escolar. Por esse mesmo motivo, os profissionais não são, em sua totalidade, devidamente licenciados, não possuem formação específica na área em que atuam e não possuem vínculo de caráter efetivo.

Nos primeiros anos do Programa, as oficinas eram organizadas por coordenadores responsáveis por eixos, tais como: esporte, artes, meio ambiente e pedagógico. Eles definiam os conteúdos das oficinas e preparavam osicineiros. Pautavam-se nos indicadores e nos macrocampos definidos pelo Programa Mais Educação, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção. Atualmente, essa organização é feita pelo diretor do Programa, por um Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação (SEDUC) e pelos gestores das escolas. Conforme a diretora B entrevistada, “oicineiro não tem autonomia para selecionar o conteúdo-tema. O conteúdo e o tema a serem trabalhados em cada atividade são feitos pelo gestor da escola, toda a equipe técnica, junto com a coordenadora pedagógica que faz a ponte (entre os temas e os conteúdos das atividades) para não acontecer de cada um fazer o que quer”.

Todo início de ano, os diretores e os professores articuladores das escolas se reúnem com a gestão do programa para estruturar a proposta nas unidades escolares. Os responsáveis pelas escolas têm autonomia para escolher as atividades conforme as características e as necessidades de seu contexto. A diretora B esclareceu que, em cada escola, são realizadas cinco atividades diferentes na semana (Português, Matemática e outras três de livre escolha). As oficinas obrigatórias, de Português e Matemática, são oferecidas por professores da rede com carga suplementar.

Destacamos que as oficinas não são escolhidas pelos alunos e estes não têm a liberdade de frequentar apenas as que desejam. No entanto, a diretora A apontou que, ao final do ano letivo, são feitas avaliações do programa, momento em que os alunos apresentam suas opiniões sobre as oficinas. Ela relatou que algumas oficinas já foram excluídas após avaliações ruins dos alunos.

As diretoras entrevistadas afirmaram que se busca articular as ações do programa com o ensino regular. No início, encontraram dificuldades, pois muitas escolas rejeitavam a proposta, principalmente em razão de a criança frequentar espaços fora da escola. A articulação se deu ao longo do tempo, sobretudo, a partir do momento que os professores do ensino regular começaram a atuar nas oficinas. Hoje, “não é separado da escola, porque no início de 2010 era como se a criança tivesse dois horários na escola, como se ela (a escola) fosse outra, chamava contraturno” (diretora A).

A diretora B esclareceu que as ações das escolas são articuladas pelos Professores Articuladores, que têm a função de “procurar espaço, parcerias, acompanhar as crianças e fazer essa ponte, porque são as mesmas crianças, o mesmo processo, não podem estar separados e têm que estar de acordo principalmente com as disciplinas do currículo”. Esses professores devem, também, avaliar as ações nas escolas e levar os resultados para equipe gestora do programa. Essa avaliação não é padronizada, se dá conforme a necessidade de cada escola. Avalia-se o desenvolvimento das oficinas, o que precisa ser mudado e replanejado e se a proposta sendo complementar ao ensino regular.

Apesar de termos constatado, em partes das entrevistas, uma concepção de educação integral coerente com a do documento orientador do programa, que prevê, em uma de suas metas, uma formação ética e humana, com base em valores morais, e com os pressupostos teóricos assumidos neste estudo, notamos, também, que um período é destinado às atividades curriculares e o outro, às das oficinas. Como resultado, as atividades de um período e de outro são distintas e as ações do Programa se tornam suplementares. Para Parente (2016), esse tipo de política é adotado porque não exige grandes mudanças, em termos administrativos e legais, o que acreditamos ser o caso do município investigado.

Em relação à educação em valores, verificamos com as entrevistas que existe a intenção de contemplá-la nas oficinas. De acordo com a diretora A, o programa contava com um eixo sobre direitos humanos, mas a ideia principal era de que os valores morais permeassem todas as oficinas. Foram promovidas visitas a asilos, incentivaram a doação de sangue e trabalharam valores morais por meio de *contação* de histórias na oficina de Contos. A entrevistada explicou que, principalmente em 2010, foi necessário realizar um trabalho com valores para a melhora da convivência social, pois as crianças, quando começaram a andar de ônibus, no trânsito de um espaço a outro, “xingavam e tacavam pedra”. Foi preciso que aprendessem a utilizar adequadamente os espaços de fora da escola que nunca tinham frequentado, como, por exemplo, o Tênis Clube, um clube privado em que faziam aulas de natação.

Vimos algo parecido na fala da diretora B:

A gente pega uma criança e leva para fazer natação no Tênis Clube. Estamos tirando a criança de um ambiente que lhe é próprio e a trazendo para um clube de rico. Eu preciso mostrar para essa criança que os valores dela cabem aqui e que ela precisa se adequar àquele espaço. Não é porque ela é da periferia que não pode frequentar estes lugares (diretora B).

As entrevistadas apontaram que foram percebidos resultados no trabalho com valores morais. A diretora B mencionou que uma das primeiras escolas a implantar o programa era conhecida como um lugar “muito difícil” de se trabalhar, por conta do mau comportamento dos alunos, mas, após algumas ações, isso mudou e a vida escolar, nesse espaço, tornou-se mais tranquila.

Através do trabalho realizado, de mostrar para a criança a importância dela, do que ela é capaz... Não é porque ela mora lá “num sei onde” que ela tem que ter esse tipo de comportamento. Ela consegue através do estudo. Nós tínhamos um menino negro que ele tinha um preconceito com ele mesmo e ele era terrível. Eu falava para ele que ele é tão inteligente, e ele respondia “eu sou negro, que oportunidade que eu vou ter? Você já viu preto ser isso? Você já viu preto ser aquilo?” E eu falava: “Eu já!”. Então a gente vai trabalhando, e através da música ele foi mudando. Ele saiu da escola, mas continuou frequentando as atividades de música aos sábados. Nós temos essa banda de sábado que os egressos podem participar, porque o professor responsável faz esse trabalho voluntário. A gente percebeu que através de algumas oficinas, nós conseguimos mudar a perspectiva de vida, pois a criança passa a ter outros valores e consequentemente muda a família (diretora B).

Ainda que as entrevistadas tenham evidenciado que há a intenção de se trabalhar valores morais nos espaços das oficinas e que algumas ações geraram resultados satisfatórios, não foi possível constatar uma educação em valores efetiva e intencional.

O trabalho com valores morais deve ir além da necessidade de ajustar comportamentos para a sua adequação a determinados ambientes. Este deve ser realizado com o objetivo de promover relações mais recíprocas, favorecendo a boa convivência e o exercício de práticas morais, independentemente do ambiente em que o indivíduo se encontre e das pessoas envolvidas.

De acordo com autores do campo da Psicologia da moralidade (ARAÚJO, 2000; MENIN, 1996; PUIG, 1998; entre outros), a construção dos valores morais requer um trabalho intencional, envolvendo finalidades e práticas que coadunam com a construção de personalidades moralmente autônomas. O ambiente escolar precisa estar permeado por ações que levem os estudantes a refletirem sobre a importância dos valores morais para o estabelecimento de relações mais humanas, respeitadas e democráticas.

5.1.2 Os impactos das mudanças do governo federal na proposta municipal

Devido às mudanças de âmbito nacional, em 2017, o município teve que adequar a sua proposta de tempo integral. Não há documentos legais que comprovam mudanças na proposta municipal, porém, elas foram retratadas nas entrevistas com os agentes escolares.

A diretora A nos contou o seguinte:

Começamos em 2010 e até 2014 ele tinha uma cara, a partir disso que o Governo Federal deu o dinheiro para todas as escolas, tivemos que nos adequar a uma proposta do governo. De 2014 a 2016 fomos levando, entre 2016 e 2017 teve uma ruptura muito grande, a gente teve dois anos bem fragmentados. Sem repasse em 2016, 2017 foi o caos, e em 2018 agora estamos buscando retomar as origens (diretora A).

Com base nos resultados, compreendemos que o Programa Cidadescola é marcado por três períodos distintos, em termos de objetivos, estrutura e características: de 2010 a 2016; 2017; a partir de 2018¹¹. Embora o programa fosse, até 2014, parcialmente financiado pelo Governo Federal, podemos perceber que as diretrizes do Programa Mais Educação eram seguidas pelo município. Assim, não identificamos diferenças significativas no formato do programa no período de 2010 a 2016.

A ruptura maior ocorreu em 2016, quando o Brasil foi alvo de uma grande crise política, a qual resultou no impeachment da presidente eleita na época, Dilma Rousseff, aprovado pelo senado federal no dia 31 de agosto daquele ano. O executivo nacional foi assumido interinamente pelo vice-presidente, período de aprofundamento da desestabilização e de aumento da incerteza quanto à continuidade das políticas públicas e dos programas. Desse modo, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME).

De acordo com a diretora A do programa, no início, cada escola oferecia, aproximadamente, oito oficinas na semana, mas, em 2017, essa oferta caiu para, no máximo, seis oficinas semanais, pois, todos os dias, os alunos deveriam participar da oficina “Orientação de Estudo e Leitura”, por meio da qual se trabalhava conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, o enfoque era na alfabetização. Em 2017, “o motivo maior foi seguir os demites do governo federal, priorizar Português e Matemática e reduzir as oficinas porque não cabiam nas escolas” (diretora A).

Outro ponto que demonstra as mudanças sofridas é o processo de seleção dos alunos. Conforme explicou a diretora A, até 2016, eram atendidos, preferencialmente, aqueles alunos

¹¹ Conforme previsto no cronograma da presente pesquisa, a pesquisa de campo encerrou no início de 2018, por meio das entrevistas com os agentes escolares. Dessa forma, não coletamos dados referentes às atividades realizadas no ano de 2018.

em situação de vulnerabilidade social e/ou que recebiam o auxílio bolsa-família do Governo Federal. Em 2017, o critério passou a ser o desempenho escolar, ou seja, selecionavam, principalmente, alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e na alfabetização. Tais dados retratam a política de Estado de cada período, pois, num primeiro momento, podemos dizer, de acordo com Parente (2016), que a política de ampliação da jornada escolar era sustentada por argumentos sociais, enquanto que, num segundo momento, a política era sustentada por argumentos pedagógicos.

No ano de 2017, os alunos do programa foram submetidos a duas avaliações padronizadas, uma no início e a outra no final do ano, elaboradas pelo Governo Federal, a fim de verificar os efeitos da complementação dos estudos no contraturno escolar. Isso confirma o interesse de se ampliar o tempo escolar para que os índices de desempenho escolar dos estudantes em avaliações externas e de larga escala fossem melhorados.

Até 2016, as entrevistadas avaliaram que o Programa Cidadescola apresentou resultados positivos. Esses resultados foram percebidos nas situações do cotidiano, nas falas das crianças e dos familiares e, principalmente, nas mudanças de comportamento dos alunos. Assim como afirmou a diretora A, os alunos de tempo integral passaram a faltar menos às aulas e muitas crianças “hiperativas” aprenderam a tocar instrumentos musicais, como violão e flauta.

Também foram apontados alguns pontos negativos nesse período que vai até 2016, como a não efetivação da parceria entre as Secretarias do município, sendo que a Secretaria de Educação se tornou a responsável pelo desenvolvimento do programa, e o fato de o programa não ter um documento norteador sistematizado que previsse a avaliação do andamento das ações e dos efeitos do estudo em tempo integral.

No entanto, com as mudanças ocorridas em 2017, as duas gestoras afirmaram que as consequências foram negativas, pois os espaços das oficinas foram tomados pelos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a diretora A, essa organização imposta pelo Governo Federal foi prejudicial para o programa, de maneira geral. Sobretudo, “as crianças estavam cansadas, não estavam gostando, não estavam rendendo” e, consequentemente, algumas passaram a faltar e a sair do período integral.

Nesse contexto, o tempo e os espaços da jornada ampliada foram tomados por um determinante que não garante uma educação integral, uma vez que os alunos permaneciam mais tempo na escola desenvolvendo atividades curriculares. Consequentemente, foram reduzidas as possibilidades de uma educação pautada em valores.

Assim, podemos afirmar que os efeitos da política pública nacional de ampliação da jornada escolar, nesse período, não foram positivos. Sobre disso, destacamos, ainda, as seguintes falas:

A gente andou se perdendo no caminho, porque estava muito ligado ao Governo Federal. Houve essas brigas todas, com a saída do governo petista que foi quem criou o programa, dentro do próprio governo passamos por muitas trocas de ministros que não tinham o ideal de EI igual tinha no Governo Haddad, por exemplo, aí vinha os documentos todos mudados. No Governo Mercadante, ele não acreditava na questão da arte e da cultura, ele acreditava que tinha que ter mais Português e Matemática, ele achava que EI era reforço escolar. Por conta dessa verba de 2014 até hoje ficamos muito refêns do Governo (diretora A).

O Novo Mais educação impunha uma carga de Português e Matemática muito grande, então ficava mais do mesmo. Porque eu posso trabalhar essas disciplinas dentro das oficinas, o Novo Mais Educação deu uma “engessada” nisso e isso no meu ver não é positivo. [...] Porque quando a gente fala em Educação Integral na proposta que a gente tem, ele interferiu na época que a gente tinha só a obrigatoriedade de Português e Matemática, e a gente entende a orientação de estudos e leituras muito mais do que Português e Matemática, que são mais abordadas por conta da grade, mas as outras também são importantes. Então ele deu uma desestabilizada mínima, mas hoje a gente consegue tomar a proposta do início (diretora B).

Em 2018, deu-se início à retomada da primeira proposta do programa, pois o município passou a não ser mais atendido em sua totalidade pelo Programa Novo Mais Educação. Apenas algumas escolas possuíam um restante da verba do ano anterior (2017) e a usou para pagar oficinas, nos moldes do Governo Federal, seguindo a resolução que determina como deve ocorrer os gastos da verba. Segundo a diretora B, por um lado, era bom contar com a verba federal, “porque a escola recebia o dinheiro direto, não passava pela prefeitura. Mas, por outro lado, só com o aporte do MEC não tem garantia da continuidade, já com o recurso do município tem todo o aporte”.

Como a proposta mais recente do Governo Federal é subsidiar a jornada integral em municípios com baixos índices de desempenho escolar, Presidente Prudente não atendeu ao critério. Nesse sentido, o governo municipal decidiu manter o Programa Cidadescola com financiamento próprio, resgatando princípios e diretrizes de quando foi implementado. Para tanto, a intenção era investir novamente na intersetorialidade, de forma que o programa fosse entendido como uma proposta do município e não apenas da Secretaria de Educação.

Em 2018, um novo polo do programa foi criado. Nele, para o resgate da diversificação de atividades, foram incluídas novas oficinas, como a de robótica, química, informática, realidade virtual e gastronomia. Assim, as escolas puderam contar com essa nova oportunidade de aumento do leque de oferta de oficinas e de uso de diferentes espaços educativos.

A diretora A demonstrou otimismo com a (re)configuração do programa:

A gente tem muito que crescer ainda, mas somos referências para um monte de lugar no país. Nós temos contato com o pessoal da Bahia, de Recife, somos referência pela

maneira que conduzimos, porque lá eles não têm todo esse aporte que nós temos do município. Lá é a verba Federal e a boa vontade das pessoas. Então aqui a educação integral funciona e dá frutos, a gente tem muito que avançar, montar uma estrutura muito boa, mas acho que estamos caminhando para isso. [...] Se levar com seriedade, porque se eu ampliar a jornada e oferecer mais do mesmo, qual sentido tem? É só um tempo maior da criança na escola e não é esse o nosso objetivo (diretora A).

Esperamos que a proposta inicial do programa tenha sido resgatada, pois, apesar dos aspectos negativos, como a fragmentação dos turnos da escola, a falta de articulação entre as oficinas e o ensino regular e o não atendimento de todas as crianças matriculadas na rede pública municipal, acreditamos que o primeiro formato ainda é mais positivo do que a simples oferta de atividades curriculares similares às do ensino regular, conforme ocorreu no ano de 2017. As fragilidades do Programa Cidadescola aqui anunciadas podem ser superadas desde que a proposta de ampliação da jornada escolar do município esteja apoiada na concepção da educação integral e em políticas públicas efetivas e contínuas.

Em linhas gerais, o trabalho de campo com as gestoras revelou que a proposta de ampliação da jornada escolar é recente no município de Presidente Prudente, sofre descontinuidade e alteração em termos de objetivos, estrutura e procedimentos. Conforme Parente (2016), podemos dizer que o Programa é proveniente de uma política semiestruturada, devido à ausência de um planejamento de longo prazo e à falta de ações pontuais e de organicidade.

5.2 PROGRAMA CIDADESCOLA NA ESCOLA A

A caracterização do programa na Escola A se deu a partir das observações feitas nas oficinas no segundo semestre de 2016 e das entrevistas realizadas, no início de 2018, com a diretora e a professora articuladora da unidade escolar, bem como da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que foi elaborado em 2016, com vigência de três anos, indo até o final de 2018.

Vale ressaltar que, quando as entrevistas foram realizadas, a atual professora articuladora estava na função há apenas três meses e as atividades do programa ainda não tinham sido iniciadas¹², assim, não foi possível obter uma apresentação da configuração do programa na escola desde o seu início. Para exercer a função, a professora articuladora estava recebendo orientações nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC),

¹² No ano de 2018, o ensino regular iniciou no dia 02 de fevereiro e as atividades do Programa Cidadescola no dia 26 de março.

cumprido por todos os professores articuladores nas segundas-feiras, no Polo do Cidadescola, sob a responsabilidade da equipe gestora do programa e de uma coordenadora da SEDUC.

A escola abrange a educação infantil (Pré I e Pré II) e o ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo uma dentre as nove escolas em que o Programa Cidadescola foi inicialmente implantado, em 2010, oferecendo educação em tempo integral a alunos do ensino fundamental, por meio de oficinas no período oposto ao do ensino regular.

De acordo com a Diretora da escola, que esteve na gestão escolar desde a implantação do programa na unidade, a ampliação da jornada escolar aconteceu, num primeiro momento, para “atender aqueles alunos carentes que tinham bolsa família, que não tinham onde ficar em outro período e que não tinham aquele apoio em casa”; num segundo momento, em 2017, para “atender alunos com dificuldade de aprendizagem”. Já em 2018, estavam seguindo uma lista de espera e atendendo conforme a demanda de alunos e de familiares.

O PPP da escola abordou, de maneira bem suscita, a organização do Programa Cidadescola e das oficinas. De maneira geral, apenas reuniu alguns planos de trabalho de oficinas que foram oferecidas no primeiro semestre de 2016, ano em que o PPP foi elaborado.

Contudo, continha a seção “Plano de trabalho: Educação Integral (Programa Cidadescola)”, com algumas concepções acerca de temas aqui estudados. Constava, no documento, que “a Escola aprende, a Cidade aprende e, elas também ensinam a construção de conhecimentos sobre valores, implicações sociais, regionais, planetárias de cada ato”. Dessa forma, interpretamos que a escola se reconhece, no documento, como uma instituição que educa e que os efeitos dessa educação ultrapassam os muros escolares, o que inclui, também, a importância de se construir valores em seus espaços.

Na entrevista, a diretora mencionou que, de 2010 a 2016, o objetivo do programa na escola foi relacionar as duas funções: socioeducativa e de ensino. Para ser implantado na escola, o programa foi organizado pelas coordenadoras da SEDUC e pelos professores articuladores, considerando as dificuldades de cada escola. Ou seja, “foram procuradas outras maneiras para a criança se desenvolver além da sala de aula, trabalhando com atividades mais prazerosas [...] como música, balé, judô”. A Professora Articuladora, apesar de ter admitido que não tinha clareza sobre a finalidade do programa, apontou que a intenção era desenvolver habilidades nos alunos e aprendizagem de forma geral.

Percebemos que as entrevistadas não souberam definir claramente os objetivos do Programa e da ampliação do tempo escolar. Em nenhum momento foi mencionado o PPP da escola ou o Plano Orientador do Programa Cidadescola. Isso nos leva a considerar que há uma lacuna no processo de planejamento das ações, pois é necessário que se saiba onde se quer

chegar para decidir o caminho a percorrer, do contrário, o trabalho educativo se torna sem sentido e sem significado. Afinal, para que as atividades são desenvolvidas? Estas possuem intenções pedagógicas ou se restringem ao preenchimento do tempo escolar?

No período em que realizamos as observações, segundo semestre de 2016, a educação infantil era oferecida nos períodos matutino e vespertino e o ensino fundamental era dividido da seguinte forma: 1ºs e 2ºs anos no período vespertino; 3ºs, 4ºs e 5ºs no período matutino. As oficinas tinham duração de 1h30min e os alunos eram agrupados em turmas conforme o ano em que se encontravam no ensino regular. Havia uma estagiária (graduanda em Pedagogia) responsável para cada turma que acompanhava os alunos em todas as atividades e que auxiliava osicineiros e as crianças, quando necessário, nas oficinas.

No período da manhã, os alunos menores (1ºs e 2ºs anos) chegavam às 9h na escola para as atividades do programa. Primeiramente, as turmas eram encaminhadas com as estagiárias para as suas respectivas oficinas, conforme o cronograma da semana. Depois, tinham um intervalo para o lanche e, em seguida, participavam de outra oficina. Por fim, os alunos almoçavam para iniciar, às 12h30min, o ensino regular. Já os alunos maiores (3ºs, 4ºs e 5ºs anos) cumpriam o ensino regular no período matutino, almoçavam e, às 12h30min, começavam as oficinas. Estes também tinham um intervalo entre as duas oficinas programadas para o dia, e, às 16h00, iam embora.

Mas, nas entrevistas, constatamos que deixaram de oferecer, em 2017, o período integral aos alunos do 1º ano, pois, segundo a diretora, “a criança não aguenta ficar 8 horas na sala [...] A gente percebia que eles não rendiam muito, eles dormiam ou começavam a bagunçar”. Assim, de manhã, as oficinas estavam sendo frequentadas pelas turmas de 2º e 3º ano e estas cumpriam o ensino regular no período da tarde. Já no período da tarde, as turmas de 4º e 5º participavam das atividades do programa e faziam o ensino regular no período da manhã. As oficinas duravam 1h15min e o programa abrangia quatro turmas de 25 alunos cada, totalizando 100 alunos. Essa era a quantidade de alunos que a escola conseguia atender, pois dispunha de apenas duas salas para as atividades do programa, ou seja, uma para cada turma em cada período.

Percebemos que a falta de infraestrutura é um dos motivos que impediam o atendimento em período integral de mais crianças e até mesmo da totalidade de alunos da escola. Nessa unidade, foram construídas duas salas após a implantação do programa, mas ainda é limitado o número de vagas. É possível afirmar que o governo municipal buscou implantar o programa sob as condições físicas que as escolas já dispunham e realizou pequenas adaptações nas unidades que precisaram.

No período das entrevistas, a escola ainda contava com uma verba do Ministério da Educação (MEC), que foi enviada em dezembro de 2017 às escolas. Com essa verba que, segundo a diretora, duraria até novembro de 2018, a escola pagaria oficinairos contratados, como os de judô, de recreação, de canto-corais e de artes. Tais oficinairos foram escolhidos pela escola e eram vinculados a ela por meio de contrato, tendo sido assinado um termo de adesão e de compromisso de voluntariado. Eles trabalhavam na escola e complementavam a sua carga horária em outras. Algumas oficinas, como a de orientação de estudo e leitura, a de Português e a de Matemática, a empreendedorismo e a música eram desenvolvidas por profissionais da prefeitura e mantidas financeiramente pelo município.

Os temas e o conteúdo das oficinas eram planejados pela equipe gestora do programa e pelos professores articuladores nas HTPCs. A professora articuladora da escola era responsável por repassar as orientações aos oficinairos nas oportunidades e nos pequenos momentos entre uma oficina e outra. Conferimos que não eram realizadas formações na escola, sendo que elas ocorriam apenas duas vezes ao ano, com os oficinairos de todas as escolas, sob a responsabilidade da equipe gestora do programa, assim como já havíamos constatado nas entrevistas com as diretoras do programa.

A diretora destacou que é importante mudar a oferta de oficinas constantemente, pois os alunos cansam das mesmas. A escola tenta observar as necessidades e os interesses dos alunos na escolha das oficinas. Quando percebem que os alunos não gostam de determinada oficina, decidem parar de oferecê-la. Essa avaliação é feita no dia a dia, pois os próprios alunos relatam seu descontentamento. Além disso, a professora articuladora mencionou que as escolhas das oficinas acontecem de acordo com os espaços existentes na escola.

Na visão das entrevistadas, o programa se articula com o ensino regular, e a diretora deu o seguinte exemplo:

Por exemplo, na minha sala tem cinco alunos com dificuldade na produção de texto, eu levo essa dificuldade para o professor articulador e ele trabalha em articulação com o professor da sala regular, e o professor do programa juntamente com os oficinairos tentam sanar essa dificuldade de maneiras diferentes daquelas do professor regular (diretora da escola).

Apesar da concepção da diretora de que as atividades da escola, como um todo, estão articuladas, identificamos certas fragilidades nesse processo. O mais adequado seria que essa relação acontecesse desde o planejamento das ações e não apenas pontualmente, durante o processo. Vimos que a organização escolar ocorre da seguinte forma: ensino regular num período e contraturno no outro; e esses dois campos, dentro da mesma escola, não se relacionam. Nas palavras de Coelho (2002), uma escola que funciona em tempo integral não

pode ser apenas uma escola de dupla jornada, uma vez que todas as atividades devem estar fundamentadas na perspectiva da educação integral.

Ambas as entrevistadas acreditam que os valores são trabalhados nas oficinas, nas quais os alunos aprendem o que é certo e o que é errado.

Porque ali ele consegue abranger tudo, inclusive no empreendedorismo, onde eles vão trabalhar vários temas que podem vir a conduzir a criança, a questão dos valores, o que é certo e o que é errado, não só a Língua Portuguesa e Matemática. A questão é igual na sala de aula regular, o professor vai enfocar em todas as disciplinas, porque eles não vão ficar na rua fazendo o que não presta e aqui na escola eles vão fazer outras coisas que vão acrescentar, tanto moral como intelectual (diretora da escola).

A professora articuladora afirmou que os valores são contemplados nas oficinas, pois, “através do diálogo, da interação com a criança, o professor leva a criança a refletir sobre as atitudes”.

Vale lembrar que, nessa escola, realizamos observações nas oficinas de Recreação e de Judô. Ambas as oficinas aconteciam em uma mesma sala. Nessa sala, estava exposto um cartaz com algumas regras para os alunos, como, por exemplo: não jogar lixo no chão; preservar os materiais; respeitar os professores e colegas.

Vimos que, nos intervalos entre uma oficina e outra, as refeições do almoço eram dispostas pelas cozinheiras em um aparador e os lanches, nas mesas em que as crianças se sentavam. Os alunos eram organizados em fila, cada um se servia sozinho e pegava o quanto quisesse. Esse procedimento favorece a construção da autonomia da criança, porém, os alunos que não quisessem comer deveriam permanecer sentados com os demais. Enquanto isso, as estagiárias monitoravam suas turmas. Ao final do intervalo, os alunos eram conduzidos às oficinas programadas. Esse monitoramento feito pelas estagiárias impede a relação entre as crianças, pois as mesmas não podiam, por exemplo, brincar ou andar pela escola conforme desejassem.

Diante das afirmações das entrevistadas e do ambiente observado, podemos dizer que a escola visa o bom comportamento dos alunos, de acordo com o que se estabelece como certo, errado, adequado, inadequado, bom ou mau. Concordamos que as regras são necessárias nos espaços coletivos, porém, não devem ser simplesmente transmitidas, pois isso não garante que as crianças compreendam seus princípios e as cumpram.

Como já expomos anteriormente, segundo Tognetta e Vinha (2007), as regras devem ser construídas à medida que são necessárias, num processo de reflexão, diálogo e respeito mútuo. Além disso, as relações sociais oportunizadas pela escola, principalmente as relações entre pares, precisam ser melhor aproveitadas, pois estas ampliam as interações, as experiências

e as vivências, necessárias para a construção de valores e para o desenvolvimento da moralidade.

As possibilidades de contemplar a educação em valores nos espaços das oficinas foram minimizadas, em 2017, devido às mudanças na estrutura do Programa Cidadescola. Segundo a diretora, mediante o Programa Novo Mais Educação, as atividades eram focadas somente em alfabetização. As crianças eram avaliadas e, a cada bimestre, as notas das crianças eram cadastradas no sistema do MEC pela professora articuladora, para que os resultados e as dificuldades fossem acompanhados.

A diretora considerou que as mudanças foram positivas, uma vez que, como a escola estava sem professor de reforço, as crianças puderam realizar atividades de alfabetização nas oficinas. Contudo, reconheceu que “ficou muito cansativo para as crianças, porque além da sala regular, eram mais 3 horas de alfabetização e eles cansavam muito mais, só de olhar no rostinho deles já percebia”. Dessa forma, para a escola, os resultados foram positivos, mas, para as crianças, o ano foi mais desgastante. Como consequência, algumas crianças desistiram de frequentar o período integral, seja por cansaço, seja por falta de estímulo.

Segundo as entrevistadas, em 2018, o programa voltou a funcionar como no primeiro período. Porém, a diretora afirmou que, sem a verba federal, o município precisaria investir nas oficinas diferenciadas, para que não constituam um contraturno cansativo.

A mudança tem sido na forma de organização dos conteúdos e das atividades das oficinas, uma vez que, a partir de 2018, as escolas teriam projetos em comum a serem desenvolvidos no âmbito das oficinas. Nas HTPCs, as professoras articuladoras discutem propostas de temas de projetos e as decisões são repassadas aosicineiros. A professora articuladora dessa escola relatou que, na Páscoa, por exemplo, todas as atividades tiveram que estar relacionadas com a data comemorativa. Em seguida, desenvolveriam o projeto “Cultura da Paz” e todas as atividades deveriam contemplar a temática proposta.

A experiência de ampliação da jornada escolar na escola é bem avaliada pelas entrevistadas. A diretora justificou que é positiva, pois muitos pais não têm condições de pagar aulas de inglês, violão, balé e/ou judô. Então as crianças acabam tendo acesso àquilo que a família não teria condições de proporcionar. Conforme esclareceu a professora articuladora, a jornada de tempo integral, por meio das oficinas, desenvolve certas habilidades das crianças.

Um aspecto negativo levantado pela diretora é a falta de recursos humanos, pois, quando oicineiro falta, não há substitutos. Para a professora articuladora, o fato de o programa não atender todas as crianças da escola é uma de suas maiores fragilidades, assim como a baixa remuneração dosicineiros contratados, pois, muitas vezes, eles desistem das oficinas e é

difícil encontrar profissionais que queiram receber apenas R\$ 320,00 por atividade desenvolvida. Assim, “se a pessoa encontrar um emprego melhor ela vai abandonar” e a escola deverá realizar uma nova contratação. Isso “atrapalha o que é planejado e, até a criança acostumar com o oficineiro, é ruim” (Professora Articuladora da Escola A).

Diante dos dados coletados, consideramos que o período integral na Escola A é dividido entre ensino regular e contraturno e que o programa é visto como um suplemento na formação das crianças, principalmente daquelas que não teriam condições de frequentar outros espaços socioeducativos, e como uma forma de suprir certas necessidades das famílias (econômica, social, cultural etc.).

Outros resultados e discussões a respeito da ampliação da jornada nessa escola serão apresentadas a seguir.

5.2.1 Observações em duas oficinas da Escola A

Nesta subseção, transcrevemos as observações realizadas em duas oficinas, “Judô” e “Recreação”, e fazemos discussões acerca dos resultados obtidos, com base na literatura revisada.

Judô

Apesar de o projeto político-pedagógico da escola reunir os planos de trabalho das oficinas oferecidas, não consta o plano que estrutura a oficina de Judô, no que se refere a objetivos, desenvolvimento e formas de avaliação, o que revela a falta de um planejamento estruturado.

No decorrer das observações, vimos que o professor da oficina trabalhou os golpes do judô no coletivo e em duplas. Ele exigia rigorosamente a disciplina, a hierarquia e a ordem das crianças, sendo que, constantemente, avaliava e apontava os comportamentos e as atitudes consideradas inadequadas, não apenas em relação à luta, mas também sobre questões de convivência dos alunos.

Constatamos que o professor não ignorava os conflitos, pois, durante as suas observações, ele interrompeu várias vezes as atividades para solucionar situações problemáticas. Contudo, percebemos que as decisões eram centralizadas, em nenhum momento presenciamos discussões ou o diálogo entre professor-aluno, ou aluno-aluno, sobre tais questões.

Havia regras para entrar na sala: subir no tatame, vestir o uniforme, formar duplas para lutar, entre outras. Ao chegarem na sala, os alunos permaneciam em fila, para colocarem o uniforme, isto é, o kimono. O professor ajudava aqueles que não conseguiam colocar sozinhos. Os alunos que já estavam uniformizados deviam aguardar no canto da sala, sentados e encostados na parede. Eles não podiam subir no tatame sem a ordem do professor e sem antes fazer o tradicional cumprimento, curvando-se.

As crianças escolhiam com quem lutar, mas, se o escolhido não quisesse, o professor dizia quem deveria ser. Em vários momentos, crianças foram escolhidas e tiveram que lutar sem interesse. Enquanto a dupla lutava, os demais permaneciam sentados.

Ao final de uma aula com a turma dos alunos maiores, alguns tiraram o kimono antes do comando do professor. Na ocasião, ele ficou muito bravo e mencionou que aquela não era a primeira aula do ano e que, então, eles deveriam saber as ordens e as regras. Como consequência dessa atitude, o professor ordenou que os alunos deixassem o kimono em cima da mesa e saíssem da sala.

Um episódio, ocorrido na turma dos menores, que chamou a nossa atenção, foi quando o professor pediu para um aluno sair da atividade que estava desenvolvendo, pois, enquanto o professor solicitava golpes, esse aluno estava disperso. Além disso, ele disse que o aluno não trocava de faixa. Em seguida, o professor pediu para os alunos se reunirem para tirarem uma foto. O aluno que foi excluído da aula não quis participar, então, o professor, com muita severidade, ordenou que ele retirasse o kimono. Para não precisar tirar, ele se juntou com a turma para sair na foto, só que demonstrou estar envergonhado e começou a chorar. Não houve diálogo, de forma que o aluno pudesse avaliar o seu próprio comportamento, pelo contrário, o aluno foi exposto e ridicularizado.

Em outro momento, os alunos menores chegaram correndo e foram entrando na sala, sem seguir a regra da fila. Logo, o professor disse: “Eu mandei entrar na sala?”. Um dos alunos foi pegar o kimono e o professor disse: “Eu mandei pegar?”.

Presenciamos o professor explicando golpes, demonstrando-os na prática, com a ajuda dos alunos. Houve momentos específicos para a realização de perguntas sobre os novos golpes e outros interesses. O professor exigia que fosse feita uma pergunta de cada vez. Os alunos esperavam o professor falar e a sua vez de perguntar.

Em uma das aulas com a turma dos alunos maiores, o professor solicitou a produção de um trabalho de pesquisa, para ser feito em casa, sobre pontuações, penalidades e regras do judô. Na aula seguinte, alguns entregaram e, então, o professor explicou cada tema e deu exemplos práticos, contando com a colaboração de alguns alunos. Muitos se concentraram na aula e, por

terem, de fato, realizado a pesquisa, demonstraram ter conhecimento prévio sobre os temas abordados.

As regras deviam ser seguidas em todas as aulas, porém, percebemos que os alunos as cumpriam por obediência e não por consciência dos seus princípios. Vimos que, frequentemente, eram feitas ameaças de castigo e de punição, na tentativa de garantir a obediência dos alunos e o cumprimento das regras. Em ambas as turmas, o professor disse várias vezes que só trocariam de faixa os alunos avaliados com bom comportamento. As crianças demonstravam ansiedade para trocarem as faixas e, por conta disso, concentravam-se e permaneciam atentas aos comandos do professor, principalmente após serem lembradas que logo haveria avaliação.

Por vezes, tanto no período da manhã como no vespertino, o professor se atrasava bastante e os alunos ficavam na sala aguardando-o, na companhia da estagiária que acompanhava a turma. Enquanto isso, não havia nenhuma atividade dirigida, os alunos conversavam muito, um falava ao mesmo tempo que o outro e alguns saíam da sala. Quando o professor chegava, os alunos mudavam rapidamente de comportamento, ficando mais calmos e quietos. Portanto, observamos que a postura dos alunos se tornava diferente conforme a situação e a autoridade que se encontrava presente. Eles respeitavam a presença do professor de judô e as regras estabelecidas por ele, mas não agiam da mesma forma com a estagiária.

Durante as observações, não presenciemos situações de violência física. Ademais, nessa oficina, as estagiárias faziam poucas intervenções, pois o professor, de perfil autoritário, monitorava constantemente o comportamento dos alunos.

Diante das observações, podemos dizer que as regras eram estabelecidas e impostas pelo professor responsável pela oficina. Com base na literatura do campo da moralidade, sabemos que as regras devem ser construídas conforme a necessidade e a partir de um processo de reflexão sobre seus princípios. As normas devem ser decorrentes de um contrato social, com vistas ao funcionamento democrático do grupo (D'AUREA-TARDELI, 2011). Caso contrário, esse processo apenas desenvolve uma moral heterônoma e o cumprimento da regra não advém da compreensão de seu conteúdo, mas do respeito que se tem pelo adulto que a aplica.

Se os discursos morais e o estabelecimento das regras fossem suficientes para garantir a ação moral, as crianças teriam as mesmas atitudes e os mesmos comportamentos enquanto estivessem com as estagiárias, na ausência do professor.

Percebemos que os alunos menores eram mais obedientes e se sujeitavam melhor às ordens do professor. Já os maiores se distraíam com outros assuntos, sendo que, enquanto alguns lutavam, outros conversavam, levantavam e andavam pela sala. Por vezes, o professor

chamava a atenção desses alunos e fazia algumas ameaças, como, por exemplo: “Se fizer bagunça, não vão tomar água”; “Quem bagunçou o ano inteiro, não trocará de faixa”.

Além disso, as aulas com as turmas menores eram mais tranquilas e o professor se exaltava menos. O professor e as estagiárias que acompanhavam as turmas frequentemente se queixavam dos alunos maiores, que apresentavam maiores problemas de comportamento, ou seja, respeitavam menos as regras, distraíam-se e conversavam mais durante as aulas.

Os alunos menores delatavam situações e reclamavam o tempo todo dos colegas. Ao final de uma das aulas, o professor permitiu que os alunos brincassem de queimada enquanto ele ajudasse a tirar o kimono dos que fossem sendo queimados. Um aluno foi queimado e não queria sair da brincadeira, então o colega contou para o professor. O professor disse que tinha que ser honesto e que ele ficaria de olho. Foi interessante a ressalva do valor de honestidade, porém, nesse caso, era forte a presença da autoridade, sendo que as crianças entendiam que deveriam cumprir as regras porque o professor as estava supervisionando.

Do ponto de vista piagetiano, as estruturas cognitivas, por meio da interação com fatores do ambiente e o julgamento moral, evoluem em tendências paralelas ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, crianças maiores, por terem mais vivências, inclusive no espaço escolar, deveriam ser mais evoluídas moralmente. Contudo, esse desenvolvimento depende da qualidade das relações e do sentimento de respeito que as crianças têm pelas regras.

Portanto, o fato das crianças maiores serem mais indisciplinadas e desrespeitarem mais as regras impostas pode revelar que os espaços das oficinas não contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e/ou que as crianças maiores não possuem o mesmo respeito pelas regras exteriores a elas.

Nesse sentido, reafirmamos que a mola propulsora do desenvolvimento moral é a vivência de relações democráticas e não autoritárias, como as presenciadas durante as observações na oficina. Faz-se necessário o diálogo, com base na cooperação, no acordo e no respeito mútuo.

Recreação

O professor dessa oficina era bem comunicativo, brincava com os alunos, demonstrando ter estabelecido uma boa relação professor-aluno, e falava com um linguajar próximo ao das crianças. Os alunos pareciam gostar muito da oficina e se mostravam muito interessados pelas atividades recreativas, sendo que todos participavam das dinâmicas, das brincadeiras e dos jogos.

Geralmente, as aulas aconteciam na sala, o que consideramos ruim, pois era um espaço pequeno para a realização de atividades recreativas. As crianças falavam alto e gritavam, as estagiárias as repreendiam, o que gerava muito tumulto. Por vezes, quando a quadra não estava ocupada, as turmas eram levadas para fora.

Durante as observações, vimos que o professor da oficina atrasava um pouco para chegar na escola. Enquanto isso, as estagiárias responsáveis pelas turmas e os alunos aguardavam na sala. O cenário era de muita bagunça e gritos. As estagiárias gritavam na tentativa de manter a ordem, mas isso não resolvia. Em certo momento, uma estagiária disse que era sempre assim, que “pode morrer de gritar que não tem jeito”.

Contudo, durante as atividades, os alunos se concentravam sem que o professor precisasse se exaltar. Ao chegar na sala, o professor fazia um comando para todos ficassem quietos e sentados. Em seguida, ele reunia as crianças para as brincadeiras. Assim que terminava uma, já iniciava outra, apenas com uma pequena pausa para tomarem água e irem ao banheiro. Quando o professor preparava uma brincadeira nova, ele a ensinava na prática, com a ajuda de alguns alunos.

Esse controle que o professor tinha da turma podia ser decorrente do interesse que as crianças demonstravam pelas atividades propostas, mas, sobretudo, da boa relação estabelecida com os alunos. Diferentemente da oficina de Judô, na qual o professor garantia pela via do autoritarismo, nessa oficina, presenciamos relações mais democráticas e respeitosas. Mesmo que as crianças não tenham seus comportamentos pautados pela autonomia moral e possam respeitar as regras apenas para não desagradar o professor, a democracia e o respeito são condições necessárias para evolução do processo que parte da heteronomia à autonomia (PIAGET, 1932/1994).

Por outro lado, as estagiárias que acompanhavam cada turma faziam intervenções quando necessário, pedindo para os alunos se comportarem e fazerem silêncio. Porém, quando era algo mais grave, brigas ou um batendo no outro, a estagiária encaminhava a criança para a Professora Articuladora (exerce a função de diretora do programa na escola). Dessa forma, na maioria das vezes, os casos não eram tratados pelo professor-oficineiro.

Em uma das observações na turma dos maiores, em um dia chuvoso, quando o professor liberou as crianças para tomarem água, algumas passaram pela chuva e se molharam bastante. Por causa disso, a estagiária chamou as crianças para leva-las para a direção, mas o professor pediu para não fazer isso, posto que logo se secariam. Ele pediu para as crianças sentarem no chão e explicou as consequências da atitude desses que passaram pela chuva, explicando que, em casa, com a autorização dos pais, eles poderiam, mas, na escola, teriam que ficar molhados

até o final do período. E levantou a seguinte questão: “você pensaram nas consequências quando passaram pela chuva?”. As crianças ficaram quietas e não houve debate e outros questionamentos. A estagiária mencionou que, se ela não levasse à direção, ela que receberia uma bronca depois, pois tudo que acontecesse de grave deveria ser comunicado à Professora Articuladora. Apesar da abordagem do professor, ao final da aula, ele disse para a estagiária que, se ela quisesse, ela poderia levar os alunos que se molharam para a diretoria.

Num outro dia, com a turma dos alunos menores, quando acabou a aula, o professor pediu para os alunos guardarem os materiais. Poucos ajudaram e outros saíram correndo, com isso, uma aluna se machucou e disse para o professor que um colega havia lhe empurrado, a estagiária, então, levou a aluna para a Professora Articuladora.

Uma situação de conflito deveria ser tratada como uma oportunidade de reflexão sobre os valores morais envolvidos. Tal procedimento deveria ser adotado pelos envolvidos na situação, ao invés de se transferir o problema para uma autoridade externa, como forma de ameaça e de punição, pois, assim como propõe Menin (1996), para se construir valores, é necessário vivenciá-los.

Presenciamos alguns episódios que exigiram intervenções, mas que o professor não as fez, nem corrigiu, quer dizer, fez vista grossa. Percebemos que as crianças ficavam atentas aos erros dos colegas, sendo que as menores delatavam constantemente as situações que não as agradavam. Vimos alunos xingando, batendo, tomando a vez do colega, passando rasteira para o outro cair, falando muitos palavrões e nenhuma providência ser tomada, no sentido de abordar o ocorrido, tentar um diálogo entre os alunos e resolver o conflito.

Em uma das aulas com a turma dos menores, o professor propôs uma atividade de competição entre dois grupos e explicou que cada grupo deveria permanecer em fila, para um aluno de cada vez percorrer um circuito. Um dos alunos disse ao professor que não chegava a vez dele porque estavam passando na sua frente. O professor não tomou nenhuma providência, apenas disse para o aluno voltar para sua fila, pois que logo seria a vez dele. Uma situação semelhante aconteceu com a turma dos alunos maiores, sendo que um aluno reclamou que o colega estava jogando errado e o professor disse “segue o jogo”.

Essa prática do professor responsável pela oficina pode ser comparada, de acordo com Buxarrais (1997), como o modelo *laissez-faire* de educação moral, uma vez que ele é neutro frente aos problemas ocorridos cotidianamente. Assim, os valores são relativos e subjetivos para cada indivíduo.

Consideramos que essa oficina poderia oportunizar a construção de regras, pois, durante as observações, foram realizadas muitas atividades de competição, em grupos e sob normas.

No entanto, na maioria das vezes, vimos que era o professor quem ordenava e dirigia as ações dos alunos e as regras eram estabelecidas e explicadas pelo professor, sem a participação e o consentimento dos alunos.

Podemos dizer que o professor não tinha um perfil autoritário, não fazia uso de punições e sanções expiatórias. Contudo, a oficina, os jogos, as brincadeiras, os trabalhos em grupos e o uso de regras não eram devidamente aproveitados para a promoção de relações cooperativas e para o fomento da autonomia moral.

5.3 PROGRAMA CIDADESCOLA NA ESCOLA B

A caracterização do programa na Escola B também se deu a partir das observações feitas nas oficinas no segundo semestre de 2016 e das entrevistas realizadas no início de 2018 com a diretora e com a professora articuladora da unidade escolar, bem como da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que foi elaborado em 2016, com vigência até o final de 2018. Nessa escola, o PPP recebe, no ano seguinte, com um adendo, indicando as novas características da escola e do programa e as ações previstas.

A diretora da escola participou do processo de implementação do programa na unidade e a professora articuladora encontrava-se nessa função desde o início do programa, em 2010. Ela disse que não recebeu formação inicial para assumir a referida função e foi recebendo instruções e orientações ao longo do tempo, por meio de reuniões com a equipe gestora do programa. Em 2017, começaram a cumprir, semanalmente, quatro horas de formação em HTPC, às segundas-feiras.

Nessa escola, assim como na outra investigada, o programa acontece desde a sua implantação no município de Presidente Prudente, em 2010. De acordo com a diretora entrevistada, a escola foi escolhida para ampliar a jornada porque já desenvolvia uma ação extracurricular com um projeto de Inglês e “existia uma vontade da direção de fazer algo diferente”.

Para implantação do programa, a escola contou com a parceria de entidades locais, como igreja, centro comunitário, associação de bairro e clube do sindicato dos bancários. As oficinas eram realizadas na escola e nesses espaços.

Inicialmente, o objetivo de ampliação do tempo escolar era oferecer um período integral às crianças, pois perceberam que muitas precisavam. A professora articuladora esclareceu o seguinte:

Era por causa do alto risco de vulnerabilidade e sócio-econômico. Implantou para as crianças terem a oportunidade de desenvolver outras atividades fora a pedagógica. A gente colocou coisas bem diferentes porque sabíamos que elas não tinham acesso, infelizmente não era para todos os alunos. Então, para mim não era uma educação integral, porque teria que ser a escola toda; é uma educação integrada que as crianças fazem parte, mas não é um todo, é um número limitado. [...] Eu acho que todas têm direitos iguais e a partir do momento que tem você seleciona, você está tirando o direito das outras crianças participarem também, mas eu não posso sobrecarregar e atender todo mundo porque depende de recurso físico, financeiro e pessoal. Acho que é um sonho de consumo de todo mundo, de família, comunidade e escola, ser uma educação integral para todos (professora articuladora).

A entrevistada reconheceu que mais tempo na escola não significa uma educação integral e afirmou que a proposta do programa não se aproxima de uma educação integrada, uma vez que não há vagas para todas as crianças da escola. Para ela, algumas crianças que são contempladas com a vaga não a valorizam como aquela criança que gostaria de participar.

Interessante o destaque dado ao fato de que a proposta do Cidadescola não se aproxima ainda de uma educação integral, uma vez que, para se configurar como tal, são necessárias práticas diferenciadas, sem que os conteúdos abordados não sejam isolados e fragmentados (HORA; COELHO, 2004), e nem oferecidos a uma pequena parcela da clientela escolar. Vale lembrar, ainda, a ideia de Gadotti (2009) de que as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Assim, independentemente da existência de um programa que, em sua proposta, tenha por finalidade a educação integral, a escola de jornada parcial deveria garantir uma formação completa a todos os alunos.

A partir de 2018, o critério de escolha dos alunos seria a listagem de demanda, de modo que poderia frequentar aqueles alunos que desejassem. E, segundo a diretora, a intenção da jornada integral seria a abordagem de aspectos sociais, cultura e arte, por meio de projetos que levem as crianças a mudar de comportamento, tanto na escola quanto na comunidade.

Assim como na Escola A, os critérios de seleção dos alunos para a permanência em período integral na escola foram alterados de acordo com as mudanças ocorridas no âmbito federal, sendo afetada a forma de funcionamento do programa no município. Os efeitos da política nacional foram decorrentes, principalmente, do repasse de recursos financeiros, que condicionou os municípios a seguirem as diretrizes estabelecidas.

No Projeto Político-Pedagógico da escola (2016-2018), há uma seção nomeada “Organização do Programa Cidadescola”. Nelas, constam as oficinas oferecidas quando o documento foi elaborado, em 2016, os horários de funcionamento da escola e o número de alunos matriculados em tempo integral. Nos demais anos de vigência do documento, a escola apenas incluindo um adendo, referente às alterações no cronograma e na oferta de oficinas.

No período em que realizamos as observações, em 2016, os alunos saíam do ensino regular às 12h00, tinham um curto intervalo de almoço e, logo em seguida, eram encaminhados para as atividades do programa às 12h30min. As turmas participavam de duas oficinas de 1h cada por dia. Havia um intervalo no meio do período e os alunos iam embora às 15h00. Diferentemente da outra escola, nessa, as estagiárias não permaneciam com as turmas nas oficinas. Elas apenas acompanhavam os alunos durante os intervalos e em atividades fora da escola.

A escola oferecia o ensino fundamental, do 2º ao 5º ano, e mantinha o programa Cidadescola no período vespertino. Dessa forma, as crianças que permaneciam na escola em período integral faziam o ensino regular no período da manhã. Em 2017, com o fechamento do ensino fundamental em uma escola próxima, a unidade mencionada passou a atender, também, o 1º ano. Contudo, a nova clientela não participava do programa, uma vez que eram menores, fora isso, a escola não comportava toda a demanda.

Os alunos de uma mesma sala no ensino regular eram divididos no programa. Por exemplo, os alunos de uma sala de 2º ano eram divididos nas turmas verde e vermelha e misturados com alunos de 3º ano. Os de 4º eram colocados com os de 5º ano, compondo as turmas azul e verde.

Em 2018, as oficinas oferecidas foram de dança, recreação, natação, Orientações de Estudos e Leitura (OEL) (obrigatória), realidade virtual, gastronomia, música e Inglês, com duração de 1h15 min. Eram 4 turmas de 25 alunos, totalizando 100 alunos. No período da manhã, havia uma turma mista de 1º e 2º ano e, no período da tarde, eram 3 turmas, uma de cada ano (3º, 4º e 5º). Assim, as turmas não eram mais formadas como no primeiro período em que realizamos as observações, pois passaram a atender crianças matriculadas no 1º ano também. Essa mudança na forma de agrupamento das turmas aconteceu em 2017, quando se passou a não misturar mais crianças de diferentes séries, para facilitar o planejamento de atividades de Língua Portuguesa e de Matemática.

Para a escolha das oficinas, a professora articuladora se reunia com a equipe gestora do programa e expunha as necessidades da escola. A diretora apontou que os familiares e as crianças são ouvidos, mas, enquanto as crianças gostam de atividades mais socioeducativas, os pais solicitam oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática, pois priorizam esse tipo de formação por acreditarem que essas disciplinas são mais importantes.

Assim como a professora articuladora da Escola A, a dessa escola disse que as oficinas teriam que ser pautadas em projetos e explicou que “é um tema norteador, mas nada impede de a escola alterar ou colocar mais atividades. Em vias de regras é para ser como um todo”. As

professoras articuladoras devem repassar, aos oficinairos, as orientações de como devem trabalhar. No entanto, assim como na Escola A, os oficinairos recebem orientações da professora articuladora, mas não recebem formação em um momento específico, apenas duas vezes ao ano, pela equipe gestora do Programa Cidadescola. Não há um momento específica para a realização de uma reunião, de maneira que aproveitam as oportunidades para conversarem informalmente.

Em 2017, a escola também tinha uma verba e a usaria para o pagamento de alguns oficinairos, como os de dança e de recreação. As oficinas de realidade virtual e de gastronomia aconteceram no novo polo do programa, as de música e de Inglês, no antigo polo, a de natação, por sua vez, aconteceu devido a uma parceria intersetorial com um clube da cidade e a de OEL foi realizada na escola, ministrada por um professor com carga suplementar.

Constatamos que não há uma articulação efetiva entre o programa e o ensino regular, pois a diretora disse que ela não existe e a professora articuladora mencionou que ocorreu mais em 2017, quando precisaram enfatizar o trabalho de Língua Portuguesa e de Matemática e precisaram identificar as dificuldades das crianças no ensino regular. É necessário ressaltar que essa articulação ocorrida em 2017 não está relacionada com a busca de uma educação integral, são esforços que intencionam melhorar o desempenho escolar dos alunos.

A respeito da educação em valores, as entrevistadas acreditam que é contemplada na escola e nas oficinas do programa e explicam o seguinte:

Pretendemos fazer e estamos com umas ideias num monte de projetinhos. Eu tenho vontade de fazer uma articulação com o pessoal dos idosos. Estou querendo fazer algumas coisas! Nós temos um projeto de Capelania, onde um grupo de pessoas vem aqui falar sobre os valores, não na perspectiva da religião, mas fala de Deus, do amor ao próximo. A gente pegou uns temas e eles falaram, a respeito do professor, do amigo, ao diferente, porque às vezes temos problemas relacionados a gordos e negros (Diretora).

A gente procura falar para o professor que temos que dar exemplo se quisermos que as crianças sejam educadas, auxiliamos também as estagiárias. Tem professor que trabalha com textinhos de valores, na educação física é feito isso na prática, de ter que esperar a vez, tem aquele momento de sentar todo mundo em círculo para discutir porque não deu certo a atividade, o porquê de a criança não estar gostando. Então tem aquele momento que os professores fazem de escutar a criança, de 5 ou 10 minutinhos em qualquer oficina (professora articuladora).

Nas falas das entrevistadas, é possível perceber a concepção de que é função da escola tratar dos valores morais. Contudo, identificamos a ausência de um trabalho intencional, sendo que o mesmo é realizado ocasionalmente e em situações pontuais, restringindo-se à boa vontade dos educadores. De acordo com Araújo (2008), a educação em valores precisa ser sistematizada, constituída a partir de um projeto pedagógico coletivo e ser de conhecimento de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Nessa escola, realizamos, em 2016, observações nas oficinas de Educação para o Trânsito e Cidadania e de Orientação de estudo e leitura II, com ênfase em jogos e brincadeiras. Os professores das oficinas observadas tinham suas próprias salas, de modo que as turmas se deslocavam conforme o cronograma. Assim como na outra escola, acompanhamos os momentos de intervalo. Os alunos eram organizados em fila no balcão da cozinha e todas as refeições eram servidas pelas cozinheiras. Aqueles que não queriam comer poderiam brincar no pátio e no palco da escola. Ao final do intervalo, batia um sinal e os alunos aguardavam seus professores em fila, cada um com a sua turma. Diferentemente da Escola A, as crianças não tinham a oportunidade de se servirem sozinhas, por outro lado, podiam aproveitar o momento do intervalo para brincar, interagir e ter vivências, o que é importante o desenvolvimento da moralidade infantil.

A professora articuladora considera que as crianças que estão no programa têm mais independência, mais autonomia e respeito pelas regras e as famílias passam a ter maior responsabilidade. Além disso, também aprendem mais, pois reforçam o conteúdo visto em sala de aula. Por outro lado, ela acredita que há muitos pontos negativos, como falta de materiais, de espaço físico, de investimento, de funcionários e até de uma alimentação adequada. Ela ofereceu o seguinte exemplo: “quando sai tem que levar lanche e eles não mandam um pão, um bolo, é feito com bolacha. Ano passado teve criança que passou mal”.

Em 2017, os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática eram obrigatórios nas oficinas. Segundo a professora articuladora, “tinha que ser de acordo com os conteúdos da sala, tinha pegar os conteúdos da sala e fazer a mesma coisa, era um reforço”. As crianças com dificuldades de aprendizagem no ensino regular eram prioritariamente atendidas em tempo integral. Os alunos realizaram provas e tiveram seus rendimentos digitados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), para fins de monitoramento dos resultados. A diretora mencionou que os alunos reclamavam muito, uma vez que se trabalhava muito com textos. De modo geral, as entrevistadas avaliaram que a experiência de 2017 não foi boa, isso porque, apesar de terem percebido alguns bons resultados quantitativos, algumas crianças saíram do programa por falta de interesse no que foi oferecido, ou seja, não foram cumpridos os objetivos do ensino em tempo integral.

Em decorrência de tantas mudanças, a professora articuladora reconheceu que não sabe mais qual é o objetivo do programa, pois “é sazonal e muito modismo”. A diretora também mencionou que, para oferecer uma estrutura adequada, o programa precisa de maiores investimentos, posto que faltam espaços físicos e equipamentos apropriados, como uma sala de

informática. Além disso, ela acredita que a proposta não pode ficar desvinculada do ensino regular e o programa não pode ter menos prioridade que o ensino regular.

Para desenvolver a Educação Integral você precisa ter espaço, ambiente climatizado. Então acho que precisa ter maior investimento, e também, precisa trabalhar a Educação Integral não na perspectiva do tempo integral, mas uma Educação Integral que todo mundo se converse, hoje melhorou, mas ainda está fragmentado. [...] Em alguns lugares é a sobra, o horário que ninguém quer usar é o que o Cidadescola pode usar (Diretora).

Concordamos com as ideias das entrevistadas, uma vez que um projeto de ampliação da jornada escolar com vistas à educação integral exige inúmeras ações do Poder Público, sobretudo de investimentos financeiros, pois aproveitar e ajustar o que já existe, sem que haja um empenho real, não basta.

Outros resultados decorrentes de observações feitas na escola e, mais especificamente, nas oficinas serão apresentados e discutidos a seguir.

5.3.1 Observações em duas oficinas da Escola B

Nesta subseção, descrevemos as observações realizadas nas oficinas de “Educação para o trânsito e cidadania” e de “Orientação de estudo e leitura”, bem como discutimos os resultados obtidos, tendo por base a fundamentação teórica já retratada.

Educação para o trânsito e cidadania

A maior parte das atividades da oficina de “Educação para o trânsito e cidadania” era realizada em sala de aula, porém, durante o ano, a professora promovia alguns passeios para as turmas dessa escola e de outras, em diferentes locais: Estação Ferroviária, Centro Cultural Matarazzo, Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST SENAT), Aeroporto Municipal, Corpo de Bombeiro, Base do Helicóptero Águia da Polícia Militar, entre outros. Em conjunto com os alunos, em faixas elevadas de pedestres, também fazia a abordagem de motoristas e panfletagem sobre o trânsito seguro. A oficina contava com a parceria da Secretaria de Assuntos Viários (SEMAV) e, nos passeios, os alunos eram acompanhados por agentes de trânsito.

Na sala em que acontecia essa oficina, ficavam expostos trabalhos dos alunos, bem como cartazes de orientação sobre o trânsito seguro. Percebemos que, no início das aulas, a professora costumava retomar o que havia sido visto na semana anterior e fazia alguns

questionamentos sobre as atitudes necessárias no trânsito, na escola e em outros espaços da rotina dos alunos.

Em uma das aulas com a turma amarela, por exemplo, ela questionou quais seriam algumas das ações do “trânsito legal”, os alunos responderam: “obedecer às sinalizações”, “atravessar na faixa de pedestre com segurança”, “usar o cinto de segurança”. Percebemos que os alunos foram capazes de mencionar algumas regras de trânsito, porém, não foram questionados sobre os princípios de tais regras, ou seja, não foi falado sobre os motivos de segui-las.

Em uma aula com a turma azul, a professora destacou a necessidade de o cidadão respeitar as leis do trânsito, partindo, contudo, das consequências das transgressões, ou seja, com destaque para multas, que são caras. Além disso, disse que as leis precisam ser seguidas porque há radares e guardas de trânsito por toda a cidade.

No trânsito, os valores morais são necessários e, nesta oficina, havia uma possibilidade de educação em valores. Porém, para que essa educação ocorresse de fato, era necessária uma discussão mais aprofundada sobre a importância dos valores e o respeito às regras de trânsito para a boa convivência, sendo que, do ponto de vista da moralidade, isso é mais importante do que o simples cumprimento de regras para não receber multa, por exemplo.

Apesar da ênfase dada às consequências negativas do descumprimento de regras, normas e leis de trânsito, por vezes, havia espaço para a abordagem de alguns valores. Na turma verde, presenciamos uma discussão sobre comportamento adequado no trânsito, na rua, na escola e em outros lugares. A professora explicou que há diversos tipos de trânsitos, inclusive de pessoas, e destacou vários exemplos de boas condutas: “ser gentil”, “educado” e “respeitoso”. Ela pediu para as crianças darem exemplos de bons comportamentos, e elas citaram “ser obediente” e “atencioso”. A professora disse que na escola, em especial, o trânsito é “apertado” e, por isso, deveriam tentar exercitar aquilo que mencionaram.

Constatamos que, com frequência, a professora empregava a expressão “cidadão de bem”. Em uma aula com a turma vermelha, a professora pediu para os alunos escreverem atitudes e comportamentos de um cidadão de bem, as quais, depois, deveriam ser lidas em voz alta. As crianças demonstraram já ter uma noção do que se tratava, pois rapidamente fizeram o que foi solicitado e destacaram pontos interessantes, como: “Cidadão de bem é aquele que respeita o próximo”, “Ser educado”, “Ajudar quem precisa”.

A professora trabalhou bastante com atividades impressas de colorir, de recortar e de colar. Alguns alunos faziam as tarefas com atenção, demonstrando respeito pela professora e atendendo a seus comandos. Porém, aqueles que não se comportavam dessa maneira

atrapalhavam os demais, fazendo com que a professora dispensasse maior atenção com eles, dando bronca, pedindo para fazerem o que foi solicitado, exigindo silêncio e mandando que se sentassem.

Para tentar controlar as turmas, a professora fazia algumas ameaças: “Será que vou ter que chamar a Professora Articuladora?”; “Você vai parar ou quer ir para fora?”; “Vou começar a marcar os nomes dos que não vão no passeio”. Por vezes, ela trocava os alunos de lugar, para distanciar aqueles que conversavam muito ou que tinham conflitos. Em uma das aulas observadas na turma amarela, um aluno deu um tapa no outro e a professora ordenou que se sentassem e que ficassem quietos. Na turma verde, uma aluna estava atrapalhando a de trás e a professora, então, mudou a menina de lugar, logo em seguida, chamou a atenção da menina novamente, uma vez que ela tinha começado a conversar com outra colega.

A situação supracitada exemplifica a heteronomia da criança e nos mostra que as punições e os castigos não são suficientes para a construção de valores e para o desenvolvimento de uma moral autônoma, pois, mesmo diante da reação da professora, a criança continuou com atitudes indisciplinadas.

Observamos que a professora tinha o costume de apontar os lápis dos alunos para evitar bagunça no lixo. Apesar desse hábito, um aluno pediu o apontador emprestado ao colega e a professora disse: “Para de pedir emprestado, a professora aponta”.

Ela também emprestava materiais quando os alunos precisavam, para que não precisassem pegar uns dos outros. Dessa forma, os alunos precisavam chamar a professora constantemente, sobrecarregando-a, pois, muitas vezes, ela acabava tendo que interromper uma explicação ou o atendimento individual.

Vimos, sobretudo, que era frequente a promessa de recompensas, sendo que, na maioria das aulas observadas, a professora sorteou brindes. Ela costumava ter uma lista com nomes dos alunos que permaneciam mais quietos e concentrados. Percebemos que todos os alunos ficavam muito animados com isso, porém, comportavam-se conforme a professora exigia por pouco tempo, e, durante todo o período, ela lembrava que teria sorteio naquele dia e que só participaria quem se comportasse bem e realizasse toda a tarefa. Muitas vezes, ela incluía os nomes dos alunos indisciplinados e atribuía elogios valorativos, a fim de incentivá-los a melhorar. Isso nos fez pensar que muitos alunos não tinham consciência das regras, como também não identificavam suas responsabilidades sem serem lembrados ou recompensados.

Percebemos que, na oficina, eram abordados conteúdos relacionados a valores morais, e que, durante as discussões e nas correções das atividades, os alunos demonstravam saber as

atitudes e os comportamentos adequados para um bom convívio social, principalmente no trânsito.

Porém, nas relações cotidianas, vimos que eram inúmeros os problemas de indisciplina, de falta de respeito entre professora e aluno, de violência entre os alunos e de conflitos. O cenário era ainda mais problemático com as turmas de alunos mais velhos, sendo que a própria professora disse várias vezes que os menores davam menos trabalho.

Isso nos faz pensar que muitas crianças não praticavam o que apontavam como bom, certo, correto e/ou adequado, talvez pela falta de oportunidade e de impedimento. Temos como exemplo a proibição do compartilhamento de materiais. Acreditamos que os alunos são capazes de cuidar de seus materiais e, sobretudo, de ajudar um colega que não possui determinado material. Para isso, é necessário que os mesmos sejam incentivados a exercitar a reciprocidade e a solidariedade durante as aulas. No entanto, ao contrário disso, vimos que o adulto responsável em sala, as impediam de fazer isso.

De acordo com Tognetta (2009), em seu estudo sobre a generosidade, o julgamento de um dilema moral está relacionado com a representação que o sujeito tem de si e com o que ele admira. Se o ato de emprestar materiais a colegas fosse valorizado e aprovado pela professora, se essa atitude não fosse contrária às regras e se as crianças tomassem consciência de ter agido corretamente, provavelmente, as crianças admirariam essa atitude e tenderiam a ser generosas umas com as outras.

Constatamos, também, que as regras não eram construídas coletivamente, usava-se punições e recompensas para inibir ou para incentivar comportamentos, ou seja, dava-se ênfase às consequências dos atos ruins ao invés de se ressaltar a importância das boas ações.

Orientação de estudo e leitura (OEL)

Na oficina, apesar de seu nome remeter às práticas de estudo e de leitura, a professora trabalhava com jogos e com brincadeiras. Tendo isso em vista, optamos por realizar as observações nesta oficina por considerarmos que poderia ser um espaço de troca entre os alunos, bem como de construção de regras, de valores e de relações cooperativas.

Na maioria das vezes, ao entrar na sala, as crianças se dividiam em pequenos grupos e brincavam com jogos que a professora disponibilizava, como dama, dominó, UNO e cancan. As próprias crianças se agrupavam e brincavam com os jogos que desejassem. Algumas usavam a lousa para jogar jogo da velha, forca, roda do silêncio e pontinho.

Vimos que as crianças iam de um grupo para outro, conforme o interesse pelo jogo ou pela brincadeira. Elas estabeleciam sozinhas as ordens de jogadas, e, em diversos momentos, presenciávamos alguns reclamando quando alguém tentava trapacear ou quebrar algum combinado ou regra. Isso demonstra que as crianças já sabiam que as regras eram necessárias para o correto funcionamento de um grupo.

Percebemos que, ao longo da aula, alguns alunos se dispersavam e paravam de brincar. Uns andavam pela sala e ficavam observando os demais jogarem, outros brincavam de pega-pega. Quando a professora se incomodava com um aluno, com o fato de ele estar em pé ou de ele estar atrapalhando os outros, por exemplo, ela chamava a sua atenção em voz alta, sem sair de sua mesa, e ameaçava tirá-lo da brincadeira.

Em uma das aulas com a turma azul, os alunos chegaram do intervalo e demoraram para se organizar. A professora pediu silêncio, mas continuaram em pé e conversando. Então, ela disse: “vão sentar ou terei que chamar a Professora Articuladora?”. Em seguida, explicou que brincariam com jogos e que não deviam atrapalhar uns aos outros ou fazer bagunça, pois, quem não quisesse brincar, deveria tirar um cochilo na carteira.

Na turma amarela, observamos um grupo de alunos brincando de “verdade ou desafio”. Durante a brincadeira, as crianças fizeram perguntas sobre diversos assuntos, principalmente sobre namoro, paquera, beijo, e desafiaram os colegas, como beliscar e desarrumar o cabelo do outro. Enquanto isso, a professora dizia: “Pra que gritar tanto?”, “Como vocês discutem!”, “Falem mais baixo”. Em nenhum momento houve direcionamento ou intervenção da professora.

A professora relatou que os alunos maiores eram terríveis, que falavam mais alto e que faziam mais gracinhas. Já os menores eram mais tranquilos e jogavam mais quietos. Ela disse que já pensou em não trabalhar com as turmas dos maiores, mas resolveu não desistir porque as aulas ocorriam apenas em dois dias na semana.

Apesar da professora mencionar que era mais fácil trabalhar com os alunos menores, não deixamos de observar situações de conflito entre eles. Na turma vermelha, um aluno jogou uma cartolina enrolada para o alto, mas não acertou em ninguém. A professora disse que, se machucasse alguém, ele seria encaminhado para a direção.

Em uma das observações, a professora trabalhou com corte e colagem em todas as turmas. Ela explicou que sempre usa jogos na oficina, mas, por conta da Mostra Pedagógica que seria realizada na escola, ela precisava confeccionar materiais com os alunos para expor. Os alunos foram agrupados em duplas, sendo que os mesmos escolheram seus pares, para procurarem palavras com encontros vocálicos em livros didáticos. Todas as duplas se

mostraram interessadas e, ao encontrar as palavras corretas, recortaram-nas e as colaram em uma folha impressa disponibilizada pela professora.

Ao longo dessa atividade, um aluno jogou a tampa da cola na colega. Ela reclamou para a professora, que ameaçou colocar o aluno sentado perto dela. Ele disse que a menina também jogou as coisas nele. Então, a professora pediu para a menina sentar com a sua dupla em outro lugar, para ficarem longe dele, e disse: “Vocês não estão aqui para fazerem baderna”.

Vimos que esse tipo de conflito era frequente em todas as turmas, o que consideramos ser uma boa oportunidade para se levantar discussões com os alunos e conduzi-los a reflexões, por exemplo, em relação à importância de não jogar objetos em alguém. Porém, na maioria das vezes, a professora resolvia os conflitos pelas crianças ou fazia ameaça e apelava para a coerção, a fim de amenizar a situação. Também presenciamos momentos em que a professora ignorou conflitos entre os alunos ou queixas e reclamações.

Como resultado, vimos que a postura autoritária, ou neutra, da professora, na maioria das vezes, gerava respostas momentâneas, uma vez que os conflitos não cessavam, pelo contrário, repetiam-se. Como exemplo, presenciamos o mesmo aluno que jogou a tampa na colega arremessar, sem a professora perceber, papéis amassados em outra aluna. Isso mostra que, apesar da professora afastá-lo do primeiro alvo, ele voltou a ter o mesmo tipo de comportamento, ou seja, a intervenção da professora não contribuiu para a resolução do problema.

A atividade de corte e colagem e as demais atividades nos fizeram perceber que os alunos conversavam muito uns com os outros, andavam pela sala, ajudavam-se e trocavam materiais. Por vezes, a professora pedia silêncio e para se sentarem.

Ao final do período, ela exigia que as carteiras fossem arrumadas em fileiras e que os alunos ficassem sentados em silêncio. Por vezes, ela permitia que os alunos brincassem de roda do silêncio. A brincadeira servia para que alunos fossem escolhidos por estarem em silêncio, contudo, eles conversavam alto e poucos se preocupavam em serem nomeados.

Em uma das observações na turma amarela, após o toque do sinal de saída, todos os alunos se levantaram rapidamente e formaram uma fila perto da porta. A professora pediu para voltarem aos seus lugares e disse que ela não os havia mandado levantar. Em seguida, ela pediu para as meninas formarem uma fila e, depois, para os meninos. Não foi explicado o motivo disso. Em outros dias, ela repetiu o mesmo ato e não apenas com essa turma.

Consideramos que essa situação é recorrente porque os alunos não compreendiam o princípio da regra de não poderem levantar sem a ordem da professora. Poderia ser explicado, por exemplo, que a fila poderia ser formada ao bater do sinal, mas com cautela e sem pressa,

para que nenhum colega se machucasse. Ou, ainda, poderia ser debatida a possibilidade de, ao bater do sinal, levantarem e saírem com cuidado, mesmo sem fila, uma vez que os alunos são capazes de respeitar o espaço do outro quando os valores são discutidos e construídos coletivamente.

Em uma das observações na turma vermelha, a professora disse aos alunos para permanecerem quietos para ouvirem o sinal do recreio, mas eles ficaram cochichando para ela não escutar. Em diversos momentos, presenciávamos a professora ameaçando encaminhar algum aluno para a diretoria. Além dos casos já citados, ouvimos a professora dizer o seguinte a um aluno da turma azul que não ficava quieto: “Se você não calar a boca, você vai subir e falar para Professora Articuladora o porquê você está lá em cima”.

Apesar das ameaças, em nenhum momento isso ocorreu. Talvez também fosse por esse motivo que os alunos se mantinham indisciplinados. Compreendemos, sobretudo, que eles repetiam as ações pelas quais eram repreendidos pelo fato de não haver diálogo sobre os seus comportamentos e as suas atitudes inadequadas. Isso nos leva a pensar que a professora estabelecia as regras de acordo com os acontecimentos, porém, como os alunos não eram conduzidos a tomada de consciência, estas eram constantemente infringidas.

Conforme a revisão teórica de Piaget (1932/1994), a moral não corresponde a uma disposição natural, mas é construída a partir do seu exercício contínuo no plano dos valores. Essa oficina poderia ser um espaço de reflexão sobre a importância das regras e de cumpri-las. Contudo, por meio das observações, constatamos que o tempo da oficina era pouco aproveitado e percebemos que as atividades não eram usadas para o alcance de objetivos específicos, mas para que as crianças ficassem ocupadas. Não havia direcionamento ou discussões sobre como deveriam jogar ou brincar. Cada um decidia o que jogar e o próprio grupo estabelecia as regras. Porém, geralmente, essas regras já eram tradicionais dos jogos e conhecidas pelos alunos.

Ao final do período, as crianças demonstravam estar cansadas dos jogos, até porque era sempre os mesmos. Isso contribuía para o aumento das conversas e do barulho na sala, e a professora, sem sair de sua mesa, chamava a atenção dos alunos em voz alta. Para reverter tal situação, seria interessante que a professora tivesse um planejamento de aula, de modo que os jogos e as brincadeiras ocorressem para que determinados objetivos fossem atingidos. Reconhecemos que o programa não disponibilizava materiais diversificados, que despertassem o interesse dos alunos, porém, poderiam ser propostas brincadeiras que as turmas ainda não conhecessem e novos jogos poderiam ser confeccionados pelos próprios alunos.

5.4 A EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INDICATIVOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL NOS JUÍZOS QUE AS CRIANÇAS FAZEM EM HISTÓRIAS SOBRE VALORES DE RESPEITO E DE SOLIDARIEDADE

Nesta subseção, apresentamos a análise dos resultados das entrevistas com um total de 80 crianças, realizadas nas escolas A e B. Lembramos que foram feitas entrevistas com quatro grupos de 10 crianças em cada escola: dois grupos de alunos que frequentavam oficinas no período oposto ao ensino regular (2º e 4º ano do Ensino Fundamental) e dois grupos de alunos que frequentavam só o ensino regular (também no 2º e 4º ano).

Nas entrevistas, para saber como se dava a relação entre educação integral e educação em valores com as crianças de escolas de funcionamento em período integral, buscamos identificar indicativos de desenvolvimento moral nos juízos destas diante de histórias sobre valores de respeito e de solidariedade (Apêndice I).

As questões levantadas a partir de cada história geraram diferentes tipos de respostas, de modo que as crianças foram classificadas em níveis. Para cada valor moral, apresentamos uma escala de quatro níveis, baseados nas perspectivas sociais em que os julgamentos são realizados, que vai desde uma atitude contrária ao valor até a sua adesão numa perspectiva social propriamente moral.

Consideramos a perspectiva social no julgamento como o lugar em que o indivíduo se coloca em relação a outro, ou seja, como considera seus iguais ao tecer um julgamento sobre eles. Tais posicionamentos, segundo Kohlberg (1992), aparecem nos primeiros julgamentos morais da criança, antes que as operações de justiça e as justificativas de valor se estruturem e se caracterizem. Essas perspectivas sociais podem mostrar, assim, posições mais centradas no próprio indivíduo, egocêntricas, ou centradas nos grupos próximos, que funcionam de acordo com regras conhecidas ou conforme convenções sociais, sendo sociocêntrica, ou, ainda, constituir um posicionamento mais descentrado, quando o sujeito passa a considerar o outro segundo as suas necessidades e as suas características.

Dessa forma, os níveis que estabelecemos foram: nível I, correspondendo a um posicionamento contravalor; o nível II, indicando uma perspectiva pró-valor egocêntrica; o nível III, correspondendo à perspectiva pró-valor sociocêntrica; e o nível IV, indicando uma perspectiva pró-valor moral.¹³

¹³ Esses níveis foram elaborados com base numa pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada por Tavares, Menin e outros (TAVARES, 2013; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; TOGNETTA; MENIN, 2017).

Destacamos que, para relacionarmos as respostas das crianças com os níveis da escala, foi necessário analisarmos mais profundamente o conjunto da resposta, principalmente seus argumentos e justificativas, pois, na leitura e na interpretação dos resultados, percebemos que a criança dá diferentes tipos de respostas para uma mesma questão. Assim, analisamos as respostas de uma mesma criança em seu conjunto, associado-as ao nível mais aparente. Nos casos em que houve muita oscilação no mesmo conjunto de respostas, seja de respeito ou de solidariedade, não foi possível perceber uma tendência maior para determinado nível.

Segundo Tavares e Menin (2015), é possível que o indivíduo faça julgamentos menos evoluídos do que teria condições, porém, o contrário não ocorre, uma vez que, considerando a evolução do desenvolvimento cognitivo e moral, uma criança seria incapaz de apresentar um juízo mais evoluído do que as suas estruturas mentais permitem.

Constatamos, ainda, que uma mesma criança oferece tipos distintos de resposta, em diferentes níveis, de acordo com a histórias e a situação-problema apresentada. Nos estudos de Bataglia, Morais e Lepre (2010), foi constatado, também, que um sujeito pode apresentar respostas que definem níveis diferentes, uma vez que o procedimento de entrevista adotado avalia o julgamento moral e a não a ação moral do indivíduo, e, assim, as histórias de um mesmo valor podem ter determinados conteúdos que provocam mais um certo tipo de resposta do que outro. Kohlberg (1992) e Selman (1980) acreditam que os estágios de juízo moral não são fixos, e, dessa forma, o indivíduo pode assumir uma estratégia mais evoluída numa dada situação e, em outra, menos avançada, em razão das possibilidades e das exigências do contexto (TAVARES; MENIN, 2015).

5.4.1 Valor de respeito

Em relação ao valor de respeito, a perspectiva moral esperada diz respeito ao reconhecimento da dignidade do ser humano, independentemente de sua condição étnica, social, cultural ou ideológica.

Conforme as tendências de posicionamentos dos entrevistados e com base na literatura consultada (KOHLEBERG, 1992; TAVARES E MENIN, 2015), definimos níveis de respostas para a classificação dos participantes da pesquisa, no que se refere aos seus julgamentos. No Nível I, a criança opta, na maioria das vezes, pelo desrespeito ao outro, buscando consequências positivas para si mesma ou evitando consequências negativas, ou, ainda, mantendo um acordo com o seu grupo mais próximo, desconsiderando os demais. No nível II, de perspectiva pró-valor egocêntrica, a criança opta pelo respeito (pró-valor), mas para evitar consequências

negativas ou a afim de obter ganhos com a sua atitude, ou, ainda, por reciprocidade simples (fazer ao outro o que ele me fez), podendo, também, transferir a responsabilidade de um ato a uma autoridade, evitando uma tomada de posição por si mesma. No nível III, de perspectiva pró-valor sociocêntrica, o indivíduo opta pelo valor de respeito por conformidade, manutenção ou obediência a regras, costumes, ou convenções sociais, ou, ainda, age por reciprocidade (não fazer ao outro o que ele fez). E, no nível IV, de perspectiva propriamente moral, a criança opta pelo respeito porque reconhece a dignidade e a integridade de todo e qualquer ser humano, considerando suas necessidades, bem como seus direitos. Mostra, também, o respeito ao meio ambiente e ao bem público.

Em relação à **história 1** usada na entrevista com as crianças, em que alunos xingam um outro de “fedorento”, humilhando-o, foi questionado o que Guilherme, que assiste a essa cena, deveria fazer. Definimos como de nível I respostas como: *Guilherme tem que falar para o Pedro ir para escola mais limpo, para os amigos pararem de falar dele e rir dele. Guilherme tem que dar conselho para Pedro* (Criança de 2º ano/período integral/ grupo 1 da Escola A); *Pedro deveria se limpar para ninguém ficar zoando dele e Guilherme deveria falar para ele tomar banho* (Criança de 4º ano/ensino regular/ grupo 4 da Escola B).

No nível II, enquadrámos as seguintes respostas: Guilherme não deve dar risada, porque é feio e, se a pessoa ficar xingando, ela pode ir para diretoria e a mãe pode brigar (Criança de 2º ano/ensino regular/ grupo 2 da Escola A); Todas as pessoas podem fazer o mal para a outra, mas a outra também pode fazer o mal. Isso é ruim porque pode ser preso, porque está fazendo coisa errada, chamando o Pedro de fedorento sendo que ele toma banho. Guilherme deveria chamar a professora, falar tudo. A professora deveria falar para a diretora e a diretora tirar da escola as pessoas que estão chamando Pedro de fedorento (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola B).

Ainda sobre a história 1, do valor de respeito, consideramos como nível III, por exemplo, as seguintes respostas: *Contar para professora ou para diretora, porque isso é bullying e é crime. O Pedro fica triste e é errado fazer isso* (Criança de 4º ano/período integral/ grupo 3 da Escola A). *Ele deveria falar para os que dão risada não dar, porque é errado, é feio falar mal dos outros. Um dia vai acontecer com você e você não vai gostar* (Criança de 2º ano/ensino regular/ grupo 2 da Escola B).

Como de nível IV, definimos respostas como: *Deveria ajudar ele, falar para os amigos não dizer mais nada dele porque não tem nada a ver roupa. Eles deviam parar de falar mal do Pedro, porque pode ferir muito a pessoa fazendo isso* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola A); *Guilherme deveria chamar todos os amigos dele para defender Pedro, porque*

ele fica envergonhado por chamarem ele de fedorento. Não é certo chamar o outro de fedorento, porque a pessoa fica ofendida e magoada (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola B).

Na **história 2**, em que um menino negro (Manuel) é ofendido pelos colegas, que afirmam estar só brincando, pergunta-se o que outro aluno (Eduardo) deve fazer. Como nível I, destacamos a seguinte resposta: *Eduardo deveria ajudar, pegando uma tinta clarinha e passando em Manuel ou passar uma maquiagem para ninguém ficar zoando ele, porque senão ele pode ficar triste* (Criança de 2º ano/período integral/ grupo 1 da Escola A). Essa resposta nos parece mais próxima de um contravalor, uma vez que a criança, ao se posicionar, não demonstra reconhecer o outro como ele é. Pelo contrário, parece considerar que, para que o menino seja respeitado, ele deve mudar de cor e se tornar branco, o que é normal para o seu grupo.

Em nível II, classificamos respostas como, por exemplo: *Eduardo deveria ajudar Manoel, falando para os amigos dele que eles deveriam fazer amizade e parar de zoar ele e parar de ficar ofendendo ele, porque essas coisas são coisas feias. Quem faz coisa errada não pode subir no céu, porque Deus castiga* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola A); *Falar para professora deles pararem de chamar o outro de macaco, essas coisas. Se ele continuarem fazendo isso, uma hora a professora vai ver e eles vão ficar de castigo* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola A).

Consideramos como de nível III as seguintes respostas: *Deve falar para eles que não é para xingar Manoel, porque é feio. Colocar apelidos nos outros é feio, a outra pessoa fica chateada, é errado* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola A); *Falar para eles pararem de fazer essas coisas, porque é uma coisa feia ficar fazendo isso. Eduardo não deveria fazer isso, porque não é certo fazer o que os outros estão fazendo* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola A).

E, como de nível IV, tem-se o seguinte tipo de resposta: *Deveria falar para os amigos dele não fazerem mais brincadeiras com o Pedro, porque isso é chato, as pessoas até ficam doentes por causa dessas coisas. Preconceito é uma coisa que não é legal, até você, às vezes, se sente mal. A pessoa que sofre preconceito fica triste, fica doente* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola A);

Na **história 3**, questiona-se o que um aluno (Paulo) deveria fazer ao ver alguém (Carlos) pichando o banheiro da escola e nenhum dos grupos deu respostas contrárias ao valor de respeito e que pudessem ser consideradas de nível I.

Classificamos em nível II respostas como: *Falar que ele deveria parar e apagar tudo o que ele fez, porque se a tia ver ele fazendo isso, ela fica brava e a professora também. Ele pode ficar sem recreio e todo mundo zoar ele* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola B); *Paulo deve contar para professora porque senão a diretora vai ficar muito brava. Não pode rabiscar o banheiro porque a diretora vai lá e briga* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola B).

Em nível III, consideramos respostas como: *Contar para professora, porque isso é errado, não pode rabiscar a escola, é falta de educação rabiscar a escola, porque depois não vai dar para tirar* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola B); *Falar para parar e para ele limpar, porque é feio. Todas as pessoas usam o banheiro. Não pode porque isso é coisa do diabo, é feio pichar* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola B).

Por fim, no nível IV, enquadrados as seguintes respostas: *Paulo tem que falar para o Carlos que não pode ficar pichando, porque isso é falta de respeito. É falta de respeito, porque quando a pessoa construiu ela suou muito, ela teve que gastar o dinheiro dela para fazer o banheiro e ficou lá trabalhando* (Criança de 4º ano/período integral/ grupo 3 da Escola B); *Ele tem que falar que não é certo pichar o banheiro porque é falta de respeito e porque não é ele quem limpa e a tia que limpa trabalha duro* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola B).

5.4.2 Valor de solidariedade

Quanto ao valor de solidariedade, são de nível avançado respostas em que a criança demonstra adotar o valor porque o considera um bem para si e para qualquer outra pessoa, independentemente de consequências positivas ou negativas e de normas ou convenções sociais.

No nível I, encontram-se as respostas de crianças que optam por não reconhecer o outro, não sendo solidárias, seja porque buscam prêmios ou castigos para si, ignorando o outro, seja porque escolhem agir em conformidade com as regras ou com a autoridade, ou, ainda, porque acreditam que cada um é responsável por si. No nível II, a criança escolhe pela solidariedade (pró-valor) por interesse próprio, ou seja, para manter uma boa relação com o outro, por reciprocidade simples (pagar o bem com o bem), para evitar consequências negativas ou a fim de obter consequências positivas. No nível III, a criança opta pela solidariedade para respeitar costumes e/ou convenções sociais e por obediência às regras, e pode, ainda, ser solidária na ausência de uma autoridade competente (Ex: Se houver uma regra que proíbe o empréstimo de

material escolar, a criança opta por emprestar se professora não estiver vendo). No nível IV, a criança decide ser solidária para atender ao outro em suas necessidades, seja porque busca igualdade ou o bem comum, seja porque se sensibiliza com o outro, compartilhando sentimentos e perspectivas.

Na apresentação da **história 1**, referente a uma situação em que, mesmo a professora proibindo o empréstimo de matérias, na sua ausência, um aluno (Felipe) pede emprestada a borracha de outra aluna (Eduarda), não foram dadas respostas que pudessem ser enquadradas no nível IV. A grande maioria das crianças, em conformidade com as regras convencionais, emitiu respostas contra o valor de solidariedade, o que demonstra a dificuldade de entenderem a necessidade do outro devido à importância que dão ao poder da autoridade e das regras estabelecidas.

Classificamos como de nível I respostas como: *Eduarda não deve emprestar, porque a professora pediu para não emprestar. Felipe deve se virar senão a professora dá bronca e, na escola, deve respeitar a professora* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola A); *Não emprestar, porque já que a professora jogou essa regra, a gente deveria respeitar essa regra. Se a gente emprestar e a professora descobrir, ela vai colocar uma regra ainda mais forte* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 4 da Escola B).

Em nível II, foram colocados os seguintes tipos de resposta: *Emprestar porque pode dividir se é amigo, se ela não emprestar ele não vai querer mais ser amigo dela* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola A); *Ela deve emprestar rapidinho, se ele não tiver borracha, porque ele é amigo dela. Se ele não fosse amigo dela, ela deveria emprestar, porque daí você ganha mais amigos* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola B).

Consideramos de nível III respostas como: *Se fosse eu, eu emprestaria rapidinho sem a professora ver, porque é melhor emprestar do que não emprestar* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola A); *Se o amigo estiver precisando muito, ela deveria emprestar. Se fosse eu, uma hora eu daria escondido, porque o amiguinho está precisando muito* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 3 da Escola B).

Como dissemos, na história 1, não identificamos respostas que pudessem ser consideradas de nível IV, de perspectiva propriamente moral.

Na **história 2**, em que um aluno (Diego) deixa o ovo dado pela professora cair no chão porque estava correndo pela sala e se questiona o que outro aluno (Joaquim) deveria fazer ao presenciar a situação e ver que o garoto ficou triste, enquadrados em nível I respostas como: *Joaquim não deve dividir porque a professora deu um ovo para cada. Ele deve contar para a professora, porque ela pode dar outro se ela tiver mais um* (Criança de 2º ano/período

integral/grupo 1 da Escola A); *Deve recolher, colocar num saco e dar para ele. Diego não deve mais correr com o ovo dele. Na outra Páscoa a professora dá para ele. Joaquim deve contar para a professora para dar outro para ele, se a professora não tiver mais, aí não pode fazer nada* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola A).

Como de nível II, destacamos os seguintes tipos de respostas: *Se fosse a minha amiga, eu compraria outro para ela. Ele só deveria dar a ele se fosse amigo* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola A); *Deve ir lá e falar “Diego, você não deve ficar correndo, mas, já que você é meu amigo, eu te dou um pedaço do meu ovo”*. *Ele devia fazer isso porque eles são amigos e quando você não compartilha com o amigo ele vai fazer o mesmo* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola A).

Relacionamos ao nível III respostas como: *Dar um pedaço para ele, porque Diego deixou cair o ovo dele. É certo ajudar porque você está fazendo um favor* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola A); *Dividir o ovo com ele, porque o dele caiu no chão. É o certo abrir o dele e dividir, senão o outro vai ficar com vontade* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola A).

Ao nível IV, associamos os seguintes tipos de resposta: *A maioria das crianças divide as coisas com os outros, mas tem pessoas que são egoístas e não dividem. Mas é importante dividir as coisas com os outros, porque ajuda os outros e deixa a pessoa feliz* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola A); *Dar um pouco do dele para ele, porque caiu no chão e o chão está sujo. Então é bom dar uma parte para ele, porque ele derrubou sem querer, ele não teve culpa* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola A).

Por último, **na história 3**, referente ao caso de uma professora que costuma premiar alunos que terminam primeiro as lições e de uma aluna que solicita ajuda de outra (Larissa) que sempre consegue o prêmio, é questionado o que Larissa deveria fazer, uma vez que estava buscava concluir a tarefa para ser novamente premiada. Ao nível I, relacionamos respostas como: *Não ajudar, porque aí ela ia perder o prêmio. Se ela ajudar, ela ia perder o prêmio e a amiga ia ganhar. É mais importante ganhar o prêmio* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola B); *Não ajudar, porque assim ela não vai receber o prêmio, não vai terminar a tempo. Ela tem que terminar a lição para não ficar atrasada e ganhar o prêmio* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola B).

No nível II, tivemos os seguintes tipos de resposta: *Larissa deveria ajudar e ficar um dia sem o prêmio, porque ela sempre ganhava o prêmio. Se ela ajudar, a professora vê que ela é esperta e gosta dos amigos da sala de aula, e a professora ficaria orgulhosa* (Criança de 2º ano/período integral/grupo 1 da Escola B); *Ela deveria ajudar depois que terminar a lição dela,*

mas pode ser que ela nem goste do prêmio (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola B).

Como de nível III, foram as seguintes: *Ajudar ela, porque é legal ajudar, é bom* (Criança de 2º ano/ensino regular/grupo 2 da Escola B); *Ajudar porque é melhor, já que a outra chamou para ajudar. Ela deveria ajudar mesmo que estivesse apressada, porque ela tem que ajudar de qualquer jeito* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola B).

Concluindo, enquadrámos no nível IV respostas como: *Ajudar porque o importante é ajudar e não ganhar o prêmio. Tem que ter um bom coração e ajudar as pessoas que precisam* (Criança de 4º ano/período integral/grupo 3 da Escola B); *Ajudar porque a ajuda é mais importante que o prêmio. Deve ajudar para a amiga aprender* (Criança de 4º ano/ensino regular/grupo 4 da Escola B).

5.4.3 Adesão aos valores de respeito e de solidariedade na Escola A

A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas com os quatro grupos de crianças da Escola A (2º e 4º anos, das classes com período integral e das classes com ensino regular). As respostas foram interpretadas e relacionadas com os níveis das escalas dos valores de respeito e de solidariedade. Sistematizamos os resultados em quadros e realizamos comparações entre os grupos de crianças, buscando, assim, revelar possíveis semelhanças e diferenças nos níveis de juízo moral entre as crianças que frequentavam e as que não frequentavam a jornada de tempo integral e entre crianças menores e maiores.

5.4.3.1 Comparação entre as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 1) e as crianças de 2º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 2)

Os Quadros 20 e 21 mostram, respectivamente, os resultados das respostas das crianças de 2º ano que, no período da pesquisa de campo, permaneciam em tempo integral na escola e das respostas das crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular. Com essa comparação, o objetivo foi identificar possíveis diferenças no juízo moral entre crianças que eram participantes das oficinas do Programa Cidadescola e outras, de mesmo ano, que ficavam na escola apenas no período regular.

Quadro 20 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NI	NIV	NIV	NIV	NI	NIV	NI	NI
2	NI	NII	NII	NII	NI	NIV	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NIII	NI	-
4	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NI	NII	NI
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NIII	-
6	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NIII	NI
7	NI	NI	NII	NI	NI	NIV	NI	NI
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NII	NII
9	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NI	NIV	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	3 NI	1 NI	0 NI	1 NI	9 NI	3 NI	5 NI	7 NI
	1 NII	3 NII	5 NII	3 NII	1 NII	2 NII	2 NII	1 NII
	3 NIII	3 NIII	4 NIII	3 NIII	0 NIII	2 NIII	2 NIII	0 NIII
	3 NIV	3 NIV	1 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	1 NIV	0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 21 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
2	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
4	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NII	NII
6	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIV	NI	NI
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
9	NII	NII	NII	NII	NII	NII	NII	NII
10	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	0 NI	0 NI	0 NI	0 NI	9 NI	4 NI	6 NI	6 NI
	5 NII	6 NII	9 NII	6 NII	1 NII	2 NII	2 NII	2 NII
	4 NIII	3 NIII	1 NIII	3 NIII	0 NIII	3 NIII	2 NIII	2 NIII
	1 NIV	1 NIV	0 NIV	1 NIV	0 NIV	1 NIV	0 NIV	0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

A coluna “Perspectiva do juízo moral” foi criada para que se pudesse mostrar o nível que predominou no conjunto das três histórias. Em relação ao valor de respeito, pode-se notar, com base na coluna “Perspectiva do juízo moral”, que, entre as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 1), houve uma oscilação entre os níveis II, III e IV, tendo sido obtido um número igual de crianças para os três níveis. No que se refere às crianças que frequentavam apenas o ensino regular, foi possível classificar seis crianças no nível II. Desse modo, no grupo 1, houve uma maior oscilação de níveis de adesão, que variaram conforme a história, ao passo que, no grupo 2, viu-se uma homogeneidade nas respostas, porém, havendo um nível de adesão mais baixo, predominando a perspectiva egocêntrica.

Já em relação ao valor de solidariedade, predominou o nível I nos dois grupos de crianças, principalmente nas histórias 1 e 3. Tanto para as crianças de 2º ano que permaneciam em tempo integral no espaço escolar como para as crianças de ensino regular, chamou-nos a atenção o fato de as respostas às histórias 1 e 3 serem de nível I, uma vez que evidenciam o respeito a uma autoridade. Nesse sentido, ao invés das crianças darem respostas pró-valor, elas optaram pela obediência e pela submissão a uma autoridade. Isso não ocorreu em relação ao valor de respeito porque as histórias não envolvem autoritarismo.

Ressaltamos, também, que, entre na apresentação das histórias de respeito, sobretudo daquela sobre pichação no banheiro, obtivemos mais respostas de nível II. Quer dizer, as crianças, em perspectiva egocêntrica, pareceram aderir ao valor em razão das possíveis consequências.

Em síntese, destacamos que não parece haver diferença nos modos de adesão aos valores de respeito e solidariedade entre as crianças de 2º ano que frequentavam e as que não frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola.

5.4.3.2 Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 1) e de 4º ano (Grupo 3) que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola

Nessa comparação, entre as crianças de 2º ano e de 4º ano que permaneciam na escola em período integral, buscamos averiguar a existência de diferenças no julgamento moral das crianças que poderiam ser explicadas pela exposição maior ou menor às oficinas do Programa Cidadescola. Cabe esclarecer que o Quadro 20, já apresentado na página 166, é reapresentado nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os Grupos 1 e 3.

Quadro 20 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NI	NIV	NIV	NIV	NI	NIV	NI	NI
2	NI	NII	NII	NII	NI	NIV	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NIII	NI	-
4	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NI	NII	NI
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NIII	-
6	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NIII	NI
7	NI	NI	NII	NI	NI	NIV	NI	NI
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NII	NII
9	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NI	NIV	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	3 NI	1 NI	0 NI	1 NI	9 NI	3 NI	5 NI	7 NI
	1 NII	3 NII	5 NII	3 NII	1 NII	2 NII	2 NII	1 NII
	3 NIII	3 NIII	4 NIII	3 NIII	0 NIII	2 NIII	2 NIII	0 NIII
	3 NIV	3 NIV	1 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	1 NIV	0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 22 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIV	NIV
2	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NI	NI
3	NI	NI	NII	NI	NI	NIII	NII	-
4	NIII	NIV	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIV	NIV	NIII	NIV	NIII	NIII	NIII	NIII
6	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NI	NI
8	NII	NII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
9	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
10	NII	NIII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	1 NI	0 NI	1 NI	9 NI	0 NI	3 NI	3 NI
	2 NII	1 NII	4 NII	2 NII	0 NII	2 NII	1 NII	0 NII
	4 NIII	5 NIII	6 NIII	5 NIII	1 NIII	7 NIII	5 NIII	5 NIII
	3 NIV	3 NIV	0 NIV	2 NIV	0 NIV	1 NIV	1 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Considerando as histórias de respeito e dando enfoque à última coluna, que nos dá a tendência geral dos níveis de respostas, não parece haver uma diferença acentuada nos modos de adesão das crianças dos dois anos escolares. Entre as crianças de 2º ano, que tinham aproximadamente 7 anos de idade no período das entrevistas, houve uma alternância entre os níveis II, III e IV, enquanto que as respostas de algumas crianças de 4º ano, que tinham por volta de 9 anos de idade, ficaram em nível I, II e IV, mesmo tendo havido um número maior de respostas classificadas no nível III (5 respostas).

Nas histórias referentes ao valor de solidariedade, para a primeira história (regra da professora/empréstimo da borracha), o desempenho do 2º e do 4º ano foi igual em ambas as turmas, uma vez que, de dez crianças, nove tiveram suas respostas classificadas no nível I.

Nas demais histórias de solidariedade (2 e 3), os alunos do 2º ano deram respostas que classificamos em diferentes níveis e, entre elas, houve uma maior frequência de respostas de nível I, ao passo que, entre as crianças de 4º ano, foram mais frequentes respostas de nível III.

Tais resultados nos sugerem a existência de uma descentração maior na perspectiva social, uma vez as crianças de 4º ano, em seus julgamentos, deixaram de levar em consideração

os seus próprios interesses e o medo de ser castigado, demonstrando uma maior preocupação com os outros, mesmo que buscando agir de acordo com as normas sociais.

Assim, podemos levantar a hipótese de que essa diferença entre os dois grupos nas duas histórias de solidariedade pode ter ocorrido em função de um tempo maior de convivência no espaço escolar e, por conta disso, devido à descoberta do valor de solidariedade.

5.4.3.3 Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 2) e de 4º ano (Grupo 4) que frequentavam apenas o ensino regular

A seguir, apresentamos a comparação entre as crianças de 2º e de 4º ano (Grupos 2 e 4) que frequentavam a escola apenas em período regular, a fim de verificar se somente a permanência em mais dois anos de ensino regular pode influenciar nos modos de julgamento moral das crianças. Destacamos que o Quadro 21, já apresentado na página 166, está reapresentado nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os grupos.

Quadro 21 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
2	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
4	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NII	NII
6	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIV	NI	NI
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
9	NII	NII	NII	NII	NII	NII	NII	NII
10	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	0 NI	0 NI	0 NI	0 NI	9 NI	4 NI	6 NI	6 NI
	5 NII	6 NII	9 NII	6 NII	1 NII	2 NII	2 NII	2 NII
	4 NIII	3 NIII	1 NIII	3 NIII	0 NIII	3 NIII	2 NIII	2 NIII
	1 NIV	1 NIV	0 NIV	1 NIV	0 NIV	1 NIV	0 NIV	0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 23 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
2	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
3	NII	NI	NII	NII	NI	NII	NII	NII
4	NIII	NII	NIII	NIII	NII	NIII	NIII	NIII
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIV	NI	NI
6	NII	NII	NIII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIV	NIV
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIII	-
9	NI	NIII	NII	-	NI	NI	NIV	NI
10	NIV	NIV	NII	NIV	NIII	NIII	NIII	NIII
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	1 NI	0 NI	0 NI	8 NI	1 NI	1 NI	2 NI
	2 NII	3 NII	5 NII	3 NII	1 NII	1 NII	1 NII	1 NII
	4 NIII	3 NIII	5 NIII	3 NIII	1 NIII	5 NIII	6 NIII	5 NIII
	3 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	2 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Conforme já descrevemos anteriormente, nas histórias de respeito, as crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (Grupo 2) apresentaram mais respostas de nível II. Já nas histórias de solidariedade, principalmente na primeira e na terceira, as respostas de nível I foram predominantes.

Tanto nas histórias de respeito como nas de solidariedade, as crianças de 4º ano deram respostas mais descentradas, sobressaindo respostas de nível III e IV. No entanto, na história de solidariedade, que envolve uma regra imposta pela professora (história 1), a grande maioria das crianças de 4º ano não aderiram ao valor, optando pela obediência à regra. Enquanto que, nas demais histórias (2 e 3), classificamos a maioria das respostas em nível III.

Esses resultados, assim como na comparação entre os grupos 1 e 3, revelam que a perspectiva social das crianças maiores no julgamento das histórias foi mais descentrada, o que pode ser decorrente do fato de possuírem mais vivências e experiências, inclusive no espaço escolar.

Sobretudo, contatamos que os modos de julgamento moral das crianças não são influenciados somente pela jornada de tempo integral e pela participação nas oficinas do Programa Cidadescola, uma vez que o grupo de crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular também apresentou níveis de adesão mais altos.

5.4.3.4 Comparação entre as crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 3) e as crianças de 4º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 4)

Nessa comparação entre os resultados das respostas das crianças de 4º ano que, no período da pesquisa de campo, permaneciam em tempo integral na escola e das respostas das crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular, temos o intuito de verificar, mais uma vez, os possíveis efeitos das oficinas nos modos de juízo moral das crianças. Esclarecemos que os Quadros 22 e 23, já apresentados, respectivamente, nas páginas 169 e 171, estão reapresentados nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os Grupos 3 e 4.

Quadro 22 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIV	NIV
2	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NI	NI
3	NI	NI	NII	NI	NI	NIII	NII	-
4	NIII	NIV	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIV	NIV	NIII	NIV	NIII	NIII	NIII	NIII
6	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NII	NI	NI
8	NII	NII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
9	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
10	NII	NIII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI 2 NII 4 NIII 3 NIV	1 NI 1 NII 5 NIII 3 NIV	0 NI 4 NII 6 NIII 0 NIV	1 NI 2 NII 5 NIII 2 NIV	9 NI 0 NII 1 NIII 0 NIV	0 NI 2 NII 7 NIII 1 NIV	3 NI 1 NII 5 NIII 1 NIV	3 NI 0 NII 5 NIII 1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 23 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
2	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
3	NII	NI	NII	NII	NI	NII	NII	NII
4	NIII	NII	NIII	NIII	NII	NIII	NIII	NIII
5	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIV	NI	NI
6	NII	NII	NIII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIV	NIV
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIV	NIII	-
9	NI	NIII	NII	-	NI	NI	NIV	NI
10	NIV	NIV	NII	NIV	NIII	NIII	NIII	NIII
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	1 NI	0 NI	0 NI	8 NI	1 NI	1 NI	2 NI
	2 NII	3 NII	5 NII	3 NII	1 NII	1 NII	1 NII	1 NII
	4 NIII	3 NIII	5 NIII	3 NIII	1 NIII	5 NIII	6 NIII	5 NIII
	3 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	2 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Em ambos os grupos (3 e 4) de crianças maiores, o nível III foi predominante nas histórias de respeito. Nas histórias 2 e 3, de solidariedade, o nível III também foi predominante, porém, na primeira história, por envolver uma autoridade, as respostas foram, em sua maioria, enquadradas no nível I.

Portanto, assim como ocorreu na comparação entre os grupos de 2º ano que frequentavam e que não frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupos 1 e 2), não nos parece haver uma diferença acentuada nos níveis de adesão aos valores de respeito e de solidariedade entre as crianças de 4º ano (Grupos 3 e 4).

Nesse sentido, na Escola A, não foram percebidas diferenças no juízo moral entre crianças participantes das oficinas do Programa Cidadescola e outras, de mesmo ano, que ficavam na escola apenas no período regular. A diferença observada está entre as crianças maiores e menores, uma vez que as crianças de 4º ano, tanto as de período integral como as de ensino regular, deram respostas mais descentradas e de nível mais alto, conforme a escala de adesão aos valores.

5.4.4 Adesão aos valores de respeito e de solidariedade na Escola B

De modo semelhante às análises dos resultados da Escola A, a seguir, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas com os quatro grupos de crianças da Escola B (crianças de 2º e 4º anos de turmas de período integral e de ensino regular). As respostas também foram interpretadas e relacionadas com os níveis da escala de adesão aos valores de respeito e de solidariedade. Os resultados foram sistematizados em quadros e realizamos comparações entre os grupos de crianças, buscando revelar possíveis semelhanças e diferenças de nível de juízo moral entre as crianças que frequentavam e as que não frequentavam a jornada de tempo integral e entre as crianças menores e as maiores.

5.4.4.1 Comparação entre as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 1) e as crianças de 2º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 2)

Para identificar possíveis diferenças de juízo moral entre crianças participantes das oficinas do Programa Cidadescola e outras, de mesmo ano, que ficavam na Escola B apenas no período regular, comparamos os grupos 1 e 2.

Quadro 24 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
2	NI	NI	NII	NI	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
4	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NII	NII	NII
5	NIV	NIV	NII	NIV	NII	NIII	NII	NII
6	NI	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
7	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIV	NIV
9	NII	NII	NIII	NII	NI	NII	NI	NI
10	NIV	NIII	NIV	NIV	NI	NII	NIII	-
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	2 NI 2 NII 2 NIII	1 NI 3 NII 4 NIII	0 NI 4 NII 5 NIII	1 NI 3 NII 3 NIII	8 NI 2 NII 0 NIII	2 NI 3 NII 4 NIII	4 NI 3 NII 2 NIII	4 NI 2 NII 1 NIII

	4 NIV	2 NIV	1 NIV	3 NIV	0 NIV	1 NIV	1 NIV	1 NIV
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 25 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NII	NI	NI
2	NI	NIII	NIII	NIII	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NI	NIII	-
4	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NII	NII
5	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NII	NI
6	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
7	NIII	NII	NII	NII	NI	NIV	NI	NI
8	NIV	NIV	NII	NIV	NII	NIII	NII	NII
9	NII	NI	NII	NII	NI	NI	NI	NI
10	NIII	NII	NIII	NIII	NI	NI	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI 3 NII 4 NIII 2 NIV	1 NI 5 NII 2 NIII 2 NIV	0 NI 7 NII 3 NIII 0 NIV	0 NI 5 NII 3 NIII 2 NIV	8 NI 2 NII 0 NIII 0 NIV	5 NI 2 NII 2 NIII 1 NIV	6 NI 3 NII 1 NIII 0 NIV	7 NI 2 NII 0 NIII 0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

No que se refere às histórias sobre respeito, as crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola apresentaram respostas de nível II, III e IV. Entre as crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular, predominaram respostas de nível II.

Em relação ao conjunto de histórias sobre solidariedade, conforme a coluna “Perspectiva do juízo moral”, o nível I foi predominante nos dois grupos de crianças. Contudo, entre as crianças do grupo 1, o nível I foi predominante apenas nas histórias 1 e 3, enquanto que, no grupo 2, o nível I foi predominante em todas as histórias.

Apesar da variação na quantidade de respostas classificadas em cada nível, não identificamos diferenças acentuadas no modo como as crianças de cada um dos dois grupos aderiram aos valores de respeito e de solidariedade. Percebemos que as crianças não aderiram ao valor de solidariedade nas histórias que envolvem uma autoridade, preferindo obedecer às ordens e regras estabelecidas.

5.4.4.2 Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 1) e de 4º ano (Grupo 3) que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola

Com o intuito de reconhecer diferenças no julgamento moral das crianças que poderiam ser explicadas pela exposição maior ou menor das mesmas às oficinas do Programa Cidadescola, realizamos comparações entre as crianças de 2º ano e de 4º ano que permaneciam na Escola B em período integral. Cabe esclarecer que o Quadro 24, já apresentado na página 174, está reapresentado nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os Grupos 1 e 3.

Quadro 24 – Crianças de 2º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 1)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
2	NI	NI	NII	NI	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
4	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NII	NII	NII
5	NIV	NIV	NII	NIV	NII	NIII	NII	NII
6	NI	NII	NII	NII	NI	NI	NI	NI
7	NIV	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIV	NIV
9	NII	NII	NIII	NII	NI	NII	NI	NI
10	NIV	NIII	NIV	NIV	NI	NII	NIII	-
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	2 NI	1 NI	0 NI	1 NI	8 NI	2 NI	4 NI	4 NI
	2 NII	3 NII	4 NII	3 NII	2 NII	3 NII	3 NII	2 NII
	2 NIII	4 NIII	5 NIII	3 NIII	0 NIII	4 NIII	2 NIII	1 NIII
	4 NIV	2 NIV	1 NIV	3 NIV	0 NIV	1 NIV	1 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 26 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
2	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
3	NI	NII	NII	NII	NII	NII	NIII	NII
4	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
6	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NI	NI
7	NII	NIII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIV	NIV	NIV	NIV	NIII	NIV	NIV	NIV
9	NII	NII	NIII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	0 NI	0 NI	0 NI	8 NI	0 NI	2 NI	2 NI
	2 NII	2 NII	4 NII	3 NII	1 NII	1 NII	0 NII	1 NII
	5 NIII	6 NIII	5 NIII	5 NIII	1 NIII	8 NIII	7 NIII	6 NIII
	2 NIV	2 NIV	1 NIV	2 NIV	0 NIV	1 NIV	1 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Nos resultados referentes às histórias sobre respeito, pode-se notar que a maior parte das crianças de ambos os grupos compostos por crianças participantes das oficinas do Programa Cidadescola aderiu ao valor de respeito, mas, entre as crianças de 4º ano (Grupo 3), os níveis de juízo moral foram mais altos, predominando respostas de nível III. Entre as crianças de 2º ano (Grupo 1), houve uma oscilação entre os níveis II, III e IV.

Para o valor de solidariedade, o nível I foi predominante no grupo das crianças de 2º ano, principalmente nas histórias 1 e 3. Porém, entre as crianças de 4º ano, o nível I foi predominante apenas na história 1, que envolve uma autoridade. Nas histórias 2 e 3, foi predominante o nível III.

Em síntese, destacamos que houve uma maior descentração na perspectiva social nos julgamentos das crianças maiores. E, entre as crianças menores, percebemos uma tendência maior a respostas contrárias ao valor de solidariedade e a escolha da obediência à autoridade.

5.4.4.3 Comparação entre as crianças de 2º ano (Grupo 2) e de 4º ano (Grupo 4) que frequentavam apenas o ensino regular

Além disso, realizamos comparações entre as crianças de 2º e de 4º ano (Grupos 2 e 3) que frequentavam a Escola B apenas em período regular, a fim de verificar se somente a permanência em mais dois anos de ensino regular pode influenciar nos modos de julgamento moral das crianças. Destacamos que o Quadro 25, já apresentado na página 175, está reapresentado nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os grupos.

Quadro 25 – Crianças de 2º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 2)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NII	NII	NII	NII	NI	NII	NI	NI
2	NI	NIII	NIII	NIII	NI	NI	NI	NI
3	NIII	NIII	NIII	NIII	NII	NI	NIII	-
4	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NII	NII	NII
5	NII	NII	NII	NII	NI	NI	NII	NI
6	NIII	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
7	NIII	NII	NII	NII	NI	NIV	NI	NI
8	NIV	NIV	NII	NIV	NII	NIII	NII	NII
9	NII	NI	NII	NII	NI	NI	NI	NI
10	NIII	NII	NIII	NIII	NI	NI	NI	NI
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI 3 NII 4 NIII 2 NIV	1 NI 5 NII 2 NIII 2 NIV	0 NI 7 NII 3 NIII 0 NIV	0 NI 5 NII 3 NIII 2 NIV	8 NI 2 NII 0 NIII 0 NIV	5 NI 2 NII 2 NIII 1 NIV	6 NI 3 NII 1 NIII 0 NIV	7 NI 2 NII 0 NIII 0 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 27 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIV	NIV
2	NIII	NIII	NII	NIII	NIII	NIII	NIII	NIII
3	NII	NII	NII	NII	NI	NII	NII	NII
4	NII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
6	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIV	NI	NI
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
9	NI	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIII	-
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	0 NI	0 NI	0 NI	9 NI	0 NI	2 NI	2 NI
	2 NII	2 NII	4 NII	2 NII	0 NII	1 NII	1 NII	1 NII
	4 NIII	5 NIII	6 NIII	5 NIII	1 NIII	6 NIII	6 NIII	5 NIII
	3 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	1 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Semelhantemente à comparação anterior (Grupos 1 e 3), percebemos algumas diferenças nos modos com que as crianças de 2º ano e 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (Grupo 2 e 4) julgaram as histórias sobre respeito e solidariedade.

Considerando as histórias de respeito e destacando a última coluna, em que temos a tendência geral dos níveis de respostas, entre as crianças de 2º ano, houve uma predominância no nível II, enquanto que, entre as crianças de 4º ano, o nível III foi predominante.

Nas histórias do valor de solidariedade, em ambos os grupos de crianças, o nível I foi predominante na primeira história (empréstimo da borracha). Porém, nas demais histórias, houve uma presença maior do nível I entre as crianças de 2º ano, enquanto que, entre as crianças de 4º ano, foram mais frequentes respostas de nível III.

Nas análises dos dados coletados na Escola A, levantamos a hipótese de que essa diferença nas duas histórias de solidariedade pode ter ocorrido em função do maior tempo de convivência das crianças de 4º ano no espaço escolar e, em razão disso, devido à construção do valor de solidariedade. Essa hipótese se revela novamente com os dados da Escola B.

5.4.4.4 Comparação entre as crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (Grupo 3) e as crianças de 4º ano que faziam apenas o ensino regular (Grupo 4)

Por fim, para verificar os possíveis efeitos da presença das oficinas nos modos de juízo moral das crianças, comparamos os resultados das respostas das crianças de 4º ano que, no período da pesquisa de campo na Escola B, frequentavam a jornada escolar em período integral, com os das respostas das crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular. Esclarecemos que os Quadros 26 e 27, já apresentados, respectivamente, nas páginas 177 e 179, estão reapresentados nesta seção, para facilitar a compreensão da análise comparativa entre os Grupos 3 e 4.

Quadro 26 – Crianças de 4º ano que frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola (grupo 3)

	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
CRIANÇA	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
2	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIII	NIII	NIII
3	NI	NII	NII	NII	NII	NII	NIII	NII
4	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
6	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NI	NI
7	NII	NIII	NII	NII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIV	NIV	NIV	NIV	NIII	NIV	NIV	NIV
9	NII	NII	NIII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIII	NIII	NII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI 2 NII 5 NIII 2 NIV	0 NI 2 NII 6 NIII 2 NIV	0 NI 4 NII 5 NIII 1 NIV	0 NI 3 NII 5 NIII 2 NIV	8 NI 1 NII 1 NIII 0 NIV	0 NI 1 NII 8 NIII 1 NIV	2 NI 0 NII 7 NIII 1 NIV	2 NI 1 NII 6 NIII 1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Quadro 27 – Crianças de 4º ano que frequentavam apenas o ensino regular (grupo 4)

CRIANÇA	RESPEITO				SOLIDARIEDADE			
	HISTÓRIA 1 MENINO XINGADO	HISTÓRIA 2 MENINO NEGRO	HISTÓRIA 3 BANHEIRO PICHADO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL	HISTÓRIA 1 PROFA./ EMPRESTAR	HISTÓRIA 2 OVO DE PÁSCOA	HISTÓRIA 3 AJUDAR/ PRÊMIO	PERSPECTIVA DO JUÍZO MORAL
1	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIV	NIV
2	NIII	NIII	NII	NIII	NIII	NIII	NIII	NIII
3	NII	NII	NII	NII	NI	NII	NII	NII
4	NII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
5	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
6	NIV	NIV	NII	NIV	NI	NIV	NI	NI
7	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
8	NIII	NIII	NIII	NIII	NI	NIII	NIII	NIII
9	NI	NII	NII	NII	NI	NIII	NI	NI
10	NIV	NIV	NIII	NIV	NI	NIV	NIII	-
QUANTIDADE DE RESPOSTAS POR NÍVEL	1 NI	0 NI	0 NI	0 NI	9 NI	0 NI	2 NI	2 NI
	2 NII	2 NII	4 NII	2 NII	0 NII	1 NII	1 NII	1 NII
	4 NIII	5 NIII	6 NIII	5 NIII	1 NIII	6 NIII	6 NIII	5 NIII
	3 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	0 NIV	3 NIV	1 NIV	1 NIV

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo

Em ambos os grupos (3 e 4), referentes às crianças maiores, não nos parece haver diferenças nos modos de adesão aos valores de respeito e de solidariedade entre as crianças que frequentavam e que não frequentavam as oficinas do Programa Cidadescola.

Em relação às histórias de respeito, o nível III foi predominante entre os dois grupos de crianças. Nas histórias 2 e 3, de solidariedade, o nível III também foi predominante, mas, na primeira história, as respostas foram, em sua maioria, de nível I.

Portanto, assim como ocorreu na Escola A, não identificamos diferenças no juízo moral entre crianças participantes das oficinas do Programa Cidadescola e as outras, de mesmo ano, que frequentam apenas o ensino regular. Constatamos, novamente, diferenças entre as crianças maiores e menores, sendo que as crianças maiores apresentaram respostas em perspectiva social mais avançada, com adesão aos valores de respeito e de solidariedade em níveis mais altos.

Finalizamos a presente seção do trabalho com a retomada dos resultados encontrados na pesquisa de campo. Vimos que as duas escolas investigadas implantaram o programa em seu início, em 2010, e sofreram as alterações da proposta de ampliação da jornada escolar. Identificamos que as escolas apresentam similaridades no desenvolvimento de suas atividades de contraturno escolar.

Em ambas as escolas, percebemos que a jornada integral era dividida em dois turnos: ensino regular e Programa Cidadescola. As oficinas eram suplementares ao ensino regular. Desse modo, as atividades entre um turno e outro são diferentes e não são complementares.

Defendemos que todas as ações realizadas na escola devem ter, por base, objetivos comuns e integração curricular. Nesse sentido, o desenvolvimento da educação integral não deve ser somente de responsabilidade das oficinas, que aconteciam no período oposto ao do ensino regular. Reafirmamos que a escola que funciona em tempo integral não pode ser uma escola de dupla jornada (COELHO, 2002) e que todas as atividades do período escolar têm caráter educativo.

Outra semelhança entre as escolas é o atendimento a uma pequena parcela da clientela escolar e isso é decorrente da falta de infraestrutura, de espaços adequados, de recursos humanos e materiais. Sobretudo, o fator determinante é a falta de investimento financeiro suficiente para resolver as deficiências do programa.

Também constatamos que a falta de planejamento é comum entre as duas escolas, ou seja, não possuem um plano com objetivos e procedimentos bem definidos. Os projetos político-pedagógicos das escolas contavam apenas com a descrição das oficinas a serem ofertadas no contraturno escolar. Existia uma ênfase maior em garantir a oferta de oficinas suficientes para o preenchimento do tempo integral e não em definir atividades, tarefas e metodologias que realmente promovessem uma formação completa.

Além disso, osicineiros, professores articuladores, gestores e outros envolvidos no processo educativo das escolas não se reuniam para planejar as ações. Também não eram criados momentos de formação dos profissionais responsáveis pelas oficinas. Isso nos faz pensar que cada um realizava o trabalho educativo conforme desejava, sem que haja articulação entre uma oficina e outra e entre as oficinas e o ensino regular.

Apesar de todas as semelhanças entre as escolas aqui anunciadas, identificamos algumas distinções. As escolas possuíam autonomia para organizar o contraturno e se diferiam nesse sentido, em termos de horários de funcionamento das oficinas e dos intervalos, agrupamentos de turmas, quantidade de alunos a serem atendidos e contratação de profissionais.

Em cada escola investigada, as estagiárias exerciam funções diferentes. Na Escola A, as estagiárias eram responsáveis por acompanhar e monitorar as turmas o tempo todo, inclusive durante as oficinas. Já na Escola B, vimos que a função delas era auxiliar osicineiros e a professora articuladora quando estes precisassem e acompanhar os alunos nos intervalos e nos momentos de entrada e saída. Destacamos essa questão porque acreditamos que o monitoramento constante é característico de uma educação mais tradicional e autoritária, a qual

pode favorecer a manutenção da moral heterônoma, uma vez que impede que as crianças tenham autonomia para tomar decisões e para resolver seus conflitos morais. Presenciamos, muitas vezes, na Escola A, as estagiárias ameaçando chamar a professora articuladora em casos de indisciplina e de conflito entre as crianças, sem que osicineiros fizessem as intervenções necessárias e sem que as crianças refletissem sobre suas atitudes e comportamentos.

Mediante os dados coletados, percebemos que os entrevistados da Escola A tinham uma visão mais otimista acerca da proposta de ampliação da jornada escolar. Enquanto que os entrevistados desta escola apontaram pontos positivos do trabalho realizado no ano de 2017, os entrevistados da Escola B destacaram apenas pontos negativos, concluindo que a proposta não tinha sido bem-sucedida. Além disso, na Escola A, os entrevistados acreditavam que as atividades do programa Cidadescola eram articuladas com o ensino regular e, na Escola B, os entrevistados reconheceram que não havia articulação.

Podemos dizer que as entrevistadas da Escola A possuíam uma compreensão mais próxima do que tem sido o tempo integral na escola. Este dado pode ser decorrente de dois fatores. O primeiro é que a diretora da Escola B foi a primeira gestora do Programa Cidadescola e esteve envolvida com o processo de implantação e de desenvolvimento da proposta, assim, o conhece com propriedade. O outro é que a professora articuladora da Escola A tinha acabado de assumir a função, enquanto que a professora articuladora da Escola B encontrava-se na função desde 2010.

Quanto à educação em valores, as participantes da pesquisa demonstraram reconhecer que a escola deveria contemplar esse tipo de educação e que a jornada integral favoreceria a sua realização por causa das diferentes oportunidades de vivências e convivência entre as crianças, em diferentes espaços, dentro e fora das escolas. Contudo, o Programa Cidadescola, no âmbito das duas escolas investigadas, não possuía uma proposta efetiva de ampliação da jornada escolar, fundamentada na concepção de educação integral dos estudantes, e que contemplasse uma educação em valores intencional, baseada em procedimentos que contribuíssem para a construção de valores morais.

Nas observações, constatamos que, mesmo que de forma não planejada, os valores morais eram transmitidos pelos agentes escolares, seja por meio de conversas, discursos ou imposição de regras. Porém, percebemos que não havia uma proposta de educação em valores, no sentido de conduzir os alunos a refletirem sobre valores e princípios morais. Muitas vezes, para garantir o cumprimento das regras e o bom comportamento dos alunos, eram utilizadas ameaças, punições e premiações, bem como o medo de uma autoridade.

Constatamos que cada profissional possuía uma forma de tratar os valores morais e de tentar garantir o cumprimento das regras, a fim de manter a ordem durante as oficinas. De forma geral, o professor de Judô exercia um perfil mais autoritário e utilizava punições, o professor de Recreação seguia o modelo *laissez-faire*, a professora de Educação para o trânsito e cidadania, por vezes, abordava diferentes valores, mas sem aprofundar nas discussões sobre os princípios, e utiliza recompensas, e a professora de Orientação de estudo e leitura tinha, na maioria das vezes, uma postura neutra frente aos conflitos e fazia ameaças.

Diante disso, podemos afirmar que os profissionais responsáveis pelas oficinas observadas realizavam procedimentos que não favoreciam a construção de valores morais e o desenvolvimento da moral autônoma. A concepção teórica adotada neste estudo, com base em autores do campo da Psicologia da Moralidade, aponta que a escola deve educar e não doutrinar, que a criança deve ser ensinada a se relacionar de forma mais justa e respeitosa, que os meios utilizados são tão importantes quanto os fins que se pretende atingir, que o diálogo e o papel ativo do sujeito são condições necessárias para a convivência democrática e, consequentemente, para a formação de personalidades éticas.

Em todas as oficinas, observamos queixas dosicineiros sobre a ocorrência maior de comportamentos inadequados pelos alunos maiores. Esse resultado nos intrigou e nos questionamos: as crianças maiores, por estarem mais tempo num espaço educativo, não deveriam apresentar mais comportamentos socialmente desejáveis, segundo as regras estabelecidas?

Os resultados das entrevistas com as crianças não revelaram diferenças acentuadas entre as escolas A e B. Nas comparações feitas entre os grupos de crianças entrevistadas, constatamos que, em todos os grupos, independentemente do tempo de permanência na escola e da faixa etária, a adesão ao valor de respeito foi maior. Este resultado se difere da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (TAVARES, MENIN, 2015), na qual nos inspiramos para elaborar o instrumento de coleta e de análise de dados, pois, dentre os quatro valores pesquisados (solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática), o valor de solidariedade teve uma adesão de nível mais avançado, frequentemente em nível III, em perspectiva sociocêntrica.

Essa diferença nos resultados das pesquisas pode ser decorrente do conteúdo das histórias. Os dados revelaram que grande parte das crianças foi contrária ao valor de solidariedade quando a situação-problema envolvia uma autoridade, como, por exemplo na história 1, na qual era proibido o empréstimo de material.

A pesquisa desenvolvida por Menin (1985) sobre autonomia e heteronomia nas regras escolares constatou que as crianças adotam o discurso da autoridade, mas, na prática,

emprestam material entre si, mesmo a professora dizendo que isso é proibido. Além disso, a pesquisa apontou que a escola favorece as relações baseadas na coação ao empregar o uso da autoridade para impor e para requerer o cumprimento de regras. Isso limita as trocas sociais entre pares e dificulta a convivência baseada em acordos recíprocos.

De acordo com a teoria piagetiana, referenciada por diversos autores da área da Psicologia da moralidade, o trabalho com as regras não pode se dar por meio da imposição de uma autoridade externa e com base no respeito unilateral. Pois, o respeito unilateral implica uma relação de desigualdade entre aquele que manda e aquele que obedece e uma coação do superior sobre o inferior, ou seja, do adulto sobre a criança. O respeito unilateral e a consequente coação moral resultam em um sentimento de dever primitivo por parte da criança e externo à sua consciência. Nesse sentido, provavelmente o comportamento exibido pelas crianças é heterônomo, pois obedecem à regra enquanto a autoridade estiver presente, podendo ser burlada na sua ausência.

Nas histórias 2 e 3 de solidariedade, as quais, diferentemente da história 1, não envolviam regras de uma autoridade, foram apresentados diferentes tipos de respostas e muitas respostas demonstraram uma sensibilidade em relação às necessidades do outro. Contudo, algumas crianças, principalmente as de 2º ano, foram contrárias ao valor de solidariedade, culpabilizando o outro pelo seu infortúnio.

Sobretudo, identificamos que não parece haver diferenças nas perspectivas sociais dos juízos morais entre as crianças que frequentam apenas o ensino regular e aquelas que cumprem jornada integral participando das oficinas do Programa Cidadescola. As diferenças, quando percebidas, ocorreram entre as crianças menores e as maiores, pois as crianças dos grupos de 4º ano apresentaram respostas em perspectiva social mais avançada, com adesão aos valores de respeito e de solidariedade em níveis mais altos.

Interessante ressaltar que as crianças maiores julgaram as histórias de forma mais descentrada que as menores. Porém, durante as observações nas oficinas, presenciamos queixas de que as crianças maiores são mais desobedientes e indisciplinas. Isso nos faz pensar nas seguintes ideias: a ação moral pode não estar de acordo com o juízo moral do indivíduo e as crianças menores são mais obedientes às regras impostas pelas autoridades, conforme foi confirmado nos resultados. A respeito dessa última ideia, podemos dizer que a obediência à regra não significa um desenvolvimento moral autônomo, pois nem sempre se compreende o princípio da regra e a importância de cumpri-la.

Para tanto, seria fundamental um trabalho em valores que oportunizasse a autonomia moral. Piaget (1932/1994) considera que a criança sozinha não tem a capacidade de alcançar a

autonomia moral, pois esse processo só é possível na interação com os adultos e outras crianças. Por meio das relações sociais, a criança tem a oportunidade de compreender as necessidades das regras e a mutabilidade das mesmas para o estabelecimento de relações mais respeitadas e harmônicas. Nesse processo de autonomia moral, o diálogo é uma ferramenta importante e necessária para uma convivência respeitosa, em todos os ambientes sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais serão realizadas a partir da retomada dos questionamentos propostos para a pesquisa.

A Educação Integral, entendida como formação plena do indivíduo, independentemente do tempo de atendimento, seja parcial ou integral, é uma demanda social e legal, decorrente de inúmeras mudanças sociais, como, por exemplo, a inserção da mulher no mercado de trabalho, e resultantes das constantes mudanças políticas no cenário educacional, as quais fizeram com que as crianças ingressassem mais cedo no espaço escolar. Hoje, além de iniciarem mais cedo a vida escolar, muitas crianças cumprem jornada de tempo integral nesse espaço. Desse modo, cabe à escola oferecer uma educação completa, que ultrapasse a formação cognitiva e o cumprimento de conteúdos curriculares.

A educação preconizada neste estudo não pode ser confundida com a oferta de tempo integral, pois acreditamos que a ampliação de tempo e de espaço não significa educar integralmente os alunos, mas, se a ampliação for de cunho qualitativo, pode oportunizar mais experiências, vivências e convivência social às crianças. Nesta perspectiva, identificamos possibilidades de se construir valores morais. Acreditamos que a Educação em Valores complementa a educação integral e ambas podem contribuir para a formação de estudantes capazes de compreender e assumir seu papel como cidadãos na sociedade. Defendemos que a tríade educação integral e educação em valores prepara para a vida e para a convivência.

Por sua vez, a compreensão da educação integral em tempo integral, por permitir mais tempo de convivência, de socialização e de trabalhos coletivos, pode ser um espaço para, além de educar integralmente, construir-se valores morais, como respeito, solidariedade, justiça, amizade, entre outros. Com base na teoria piagetiana, sabemos que as atividades em grupo são as mais propícias para o desenvolvimento da moralidade, pois são nelas que a cooperação e a descentração podem ser trabalhadas. É na escola que tais atividades podem ser mais facilmente realizadas, sendo que, muitas vezes, na família, a criança não tem relação e/ou contato com outras crianças.

Nesse sentido, ao longo do estudo, alguns questionamentos se fizeram presentes, tendo como ponto de partida o problema inicial: como a proposta de educação integral implantada e implementada em escolas de tempo integral contempla a educação em valores?

Defendemos a tese de que a educação integral em tempo integral pode contribuir para a construção de valores morais em alunos se, de fato, for uma proposta de formação completa,

que inclui a educação desses valores por meio de práticas morais, não sendo apenas mais um acréscimo de tempo de permanência na escola.

Contudo, desde de 2007, com as propostas dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, que direções vêm tomando a educação integral no Brasil?

A partir de 2007, em nível nacional, foram implementados dois programas pelo Governo Federal, divulgados com caráter de educação integral. Ambos previam a ampliação da jornada escolar, mas suas propostas se distinguiam em termos de objetivos, fundamentos e características.

O primeiro programa, nomeado *Programa Mais Educação*, foi implantado em 2007 em que se concebia que a educação tem a função de garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes, de promover experiências educadoras que contribuam para a recriação de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas, e de possibilitar a formação humana. O intuito do Programa era desenvolver essa educação no espaço escolar em parceria com outros órgãos da sociedade, valorizando aspectos da intersetorialidade. Nesta proposta do Governo Federal, identificamos possibilidades de se construir valores morais nas escolas de jornada ampliada, pois, conforme a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010, o Programa objetivava, também, fomentar a formação da cidadania, favorecer a convivência entre professores, alunos e comunidade, bem como promover o desenvolvimento humano, com base em temáticas como direitos humanos, educação ambiental e convivência democrática.

Em 2014, a proposta de ampliação da jornada escolar ganhou ainda mais visibilidade com a aprovação do Plano Nacional de Educação, que definiu como meta a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. O Programa Mais Educação era visto como uma das possibilidades de alcance dessa meta, posto que contava com o objetivo de ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades de formação dos estudantes.

Entretanto, em 2016, com mudanças político-administrativas no país¹⁴, o Programa Mais Educação foi encerrado e substituído por um novo programa intitulado Programa Novo Mais Educação, cuja finalidade foi ampliar a jornada escolar para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse “novo” formato, a partir de análise da Portaria MEC nº 1.144/2016 e dos documentos orientadores do Programa, vimos que não há menção à educação integral ou à educação em tempo integral, assim como também não identificamos

¹⁴ Impeachment da Presidente Dilma Rousseff que se encerrou em 31 de agosto de 2016, resultando na cassação de seu mandato.

menção à educação em valores na escola, o que consideramos um retrocesso no campo educacional do país.

Diante desse cenário, verificamos que não há uma proposta de educação integral fundamentada na concepção de que o espaço escolar deve favorecer o desenvolvimento pleno dos alunos. A jornada de tempo integral, ou seja, a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, significa mais do mesmo. Isto é, mais tempo na escola realizando as mesmas atividades a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos nos exames de avaliação externa e em larga escala.

Ainda, buscamos responder ao seguinte questionamento: qual o significado atribuído à ampliação da jornada escolar nos documentos normativos e nas produções recentes sobre o tema?

Nos documentos legais e normativos do país, por vezes, a educação integral comparece de modo explícito ou implícito e, em outros, é completamente suprimida, por exemplo, como verificamos na proposta do Programa Novo Mais Educação. Percebemos um esvaziamento da proposta de educação integral em seus objetivos e estrutura em prol do fortalecimento de um modelo instrucional que se resume à complementação de estudos, principalmente em Matemática e em Português, com a finalidade de se obter melhora nos índices de desempenho escolar.

Por outro lado, percebemos que a literatura sobre Educação Integral atribui outros significados à ampliação da jornada escolar. Por exemplo, a jornada de tempo integral deve ser entendida como uma possibilidade de oferta de mais tempo e espaços à formação plena do sujeito, vislumbrando-se mais qualidade de vivências e interações sociais e não apenas mais tempo de permanência da criança na escola. Vale lembrar que a ampliação do tempo de permanência na escola não garante uma educação integral se não forem oferecidas oportunidades enriquecedoras, do ponto de vista humano, social e político.

Nessa pesquisa, defendemos a proposta de uma educação integral em tempo integral, a qual está relacionada com a ideia de tempo ampliado qualitativamente e que pressupõe uma educação integral, democrática, emancipadora e em que as diversas dimensões do desenvolvimento da criança e do adolescente sejam potencialmente trabalhadas por meio de atividades diversificadas. Deve-se viabilizar a inclusão educacional, cultural, artística, social e política do aluno, ou seja, uma educação que supere as injustiças e as desigualdades sociais do país.

Sobretudo, faz-se necessário incluir, nessa proposta de educação, o trabalho com valores morais, para fomentar o desenvolvimento moral dos alunos e favorecer uma convivência mais

respeitosa e harmônica, dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, perguntamo-nos se há uma proposta de educação em valores no âmbito da política educacional sobre a educação integral.

Interpretamos que, de acordo com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação é um direito de todos e tem o dever, além de preparar para o trabalho e formar para o exercício da cidadania, de desenvolver integralmente o indivíduo. Para se cumprir tais objetivos, o trabalho com valores se faz fundamental. Ao longo desses documentos, identificamos vários indícios de uma proposta de educação em valores, o que nos faz pensar que, na verdade, a educação em valores é reconhecida como um fundamento importante da educação e como um princípio da educação integral.

Considerando o objetivo de uma educação integral em tempo integral que, historicamente e teoricamente, deveria contemplar a formação global do estudante, a formação em valores se coloca como fundamental e pode apontar caminhos. Entretanto, a educação integral tem perdido seu caráter de formação completa, sendo empregada, muitas vezes, de forma descaracterizada e controversa pelas políticas públicas na educação. Após a implantação do Programa Novo Mais Educação, não há uma proposta de educação integral ou de educação em tempo integral, assim como também não identificamos espaços para a educação em valores na escola com a nova proposta.

O seu foco em algumas disciplinas, apenas, resulta na hipervalorização dos conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Esses componentes curriculares são colocados em posição hierarquicamente superior a outras aprendizagens que constituem a possibilidade de uma formação integral dos sujeitos. Tal fator nos leva a perceber que os reais aspectos e ideais formativos da educação integral não são considerados. O que se valoriza é o aspecto quantitativo da aprendizagem e que poderão não resultar na melhoria da capacidade de aprender.

Percebemos que os efeitos das mudanças promovidas pelo Governo Federal em 2016, após o impeachment da presidente eleita, Dilma Rousseff, aprovado pelo senado federal no dia 31 de agosto daquele ano, influenciaram diretamente os programas de jornada integral dos municípios brasileiros.

A configuração desse novo cenário político-administrativo nos levou a focar a análise no município de Presidente Prudente, SP. Assim, nos propusemos a responder a seguinte pergunta: de que forma a proposta de educação integral é compreendida pelo município de Presidente Prudente e assumida como projeto de educação para o sistema municipal de ensino?

Como conclusão da pesquisa, identificamos, desde a sua implantação, três marcos no Programa de educação de tempo integral do município, intitulado *Cidadescola*. Verificamos que esses marcos estiveram diretamente relacionados ao movimento que ocorria no contexto nacional. O primeiro ocorreu no período de 2010 a 2016, quando o objetivo da proposta de tempo integral era oferecer oportunidades socioeducativas aos alunos e, assim, as escolas priorizavam as crianças em situações de vulnerabilidade social. O segundo foi em 2017, em que a ampliação do tempo escolar funcionou para complementar os estudos do ensino regular, principalmente em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, e o critério de escolha dos alunos que frequentariam o Programa era o baixo rendimento escolar. Por fim, o terceiro momento começou em 2018 e o objetivo passou a ser resgatar os princípios e as diretrizes do primeiro período. Por não atender ao critério de baixo IDEB indicado pelo Governo Federal, o município deixou de receber financiamento do Programa Novo Mais Educação e passou a ser o único responsável em custear as atividades do programa, contando com parcerias entre as Secretarias e órgãos municipais.

Percebemos que o primeiro momento, ainda que apresentasse limitações curricular e orçamentária, tinha o potencial de contemplar a educação integral dos alunos que frequentavam a jornada de tempo integral, pois era preconizado como objetivo o desenvolvimento da formação integral e formação humana e cidadã. Porém, em 2017, o Programa Cidadescola se distanciou da proposta de educação integral e se caracterizou como mais tempo de permanência da criança na escola para a realização de atividades semelhantes às do ensino regular.

A partir de 2018, por não atender ao critério de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicado pelo Governo Federal, o município deixou de receber financiamento do Programa Novo Mais Educação e passou a ser o único responsável pelo custeio das atividades do programa, contando com parcerias entre as Secretarias e órgãos municipais.

Assim, a pesquisa revelou que a proposta de ampliação da jornada escolar é recente no município, sofre descontinuidade e demanda um planejamento sistematizado, com diretrizes bem definidas e baseadas na concepção de educação integral. As mudanças ocorridas impediram que o Programa se consolidasse e caminhasse em função de seus objetivos iniciais.

E, por fim, nos questionamos: como se dá a relação entre a educação integral e a educação em valores no trabalho com as crianças em escolas do município investigado?

Percebemos que, embora os agentes escolares acreditassem no trabalho com valores morais no contexto escolar, as práticas morais são, na maioria das vezes, autoritárias e não permitem a construção da personalidade moral autônoma. São utilizados castigos, punições e

ameaças para coibir comportamentos considerados inadequados e/ou para garantir o cumprimento das regras.

Para que se construa a personalidade moral autônoma dos alunos, se faz necessária uma reorganização dos espaços escolares com atividades diferenciadas que proporcionem de maneira significativa possibilidades à adesão dos valores morais, que conduzam os alunos à reflexão de valores, princípios e regras necessárias ao convívio social, que possibilitem interações e trocas de experiências pautadas no respeito mútuo e no diálogo.

As atividades do contraturno escolar não podem ser apenas “ocupativas”. Consideramos importante desenvolver um trabalho com os professores articuladores, oficinairos e estagiários que os estimulem a adotar, em suas práticas, metodologias que possam favorecer a construção de valores morais, pois os resultados das entrevistas com as crianças revelaram que não parece haver diferenças nas perspectivas sociais dos juízos morais entre as crianças que frequentam apenas o ensino regular e aquelas que participam do Programa Cidadescola. As diferenças, quando percebidas, ocorreram entre as crianças menores e as maiores, pois as crianças dos grupos de 4ºs anos apresentaram respostas em perspectiva social mais avançada, com adesão aos valores de respeito e de solidariedade em níveis mais altos. Dessa forma, os indicativos do desenvolvimento moral nos juízos das crianças parecem não estar relacionados ao tempo integral e aos espaços do Programa. Os poucos avanços podem ser decorrentes da própria convivência entre as crianças na escola e/ou em outros de convívio social que frequentam.

Para finalizar, retomamos o questionamento que originou esta pesquisa: como a proposta de educação integral implantada e implementada em escolas de tempo integral contempla a educação em valores? Diante do exposto, consideramos que as escolas são de tempo integral e não contemplam uma proposta de educação integral, viabilizando espaços para a educação em valores.

Portanto, a tese aqui defendida não tem sido uma realidade no âmbito das escolas investigadas no município de Presidente Prudente. A diáde educação integral e a educação em valores está distante do contexto educacional, sendo que, quando comparece, é decorrente da boa vontade dos profissionais envolvidos, os quais, mesmo sem intenções previamente estabelecidas, muitas vezes, transmitem valores morais com base em suas vivências, experiências e concepções pedagógicas.

Desse modo, não há uma proposta efetiva que permita a realização de um trabalho bem-sucedido de educação integral e de educação em valores no município. Isso pode ser decorrente da falta de um planejamento sistematizado e da definição de concepções e de objetivos, ou mesmo falta de clareza sobre o seu significado e importância para a formação das crianças.

Para tanto, é preciso um repensar curricular e didático-pedagógico, pois percebemos fragilidade na formação dos profissionais envolvidos. Muitas vezes, os estagiários, ainda em processo de formação inicial, se responsabilizam pelas turmas de alunos e desenvolvem diferentes atividades. Isso se mostra preocupante porque fica evidente que o ensino regular e o Programa Cidadescola, que ocorrem no mesmo contexto e atendem as mesmas crianças, não se encontram em sintonia e não caminham juntos, em sentido a uma educação integral que contemple a educação em valores visando uma formação de qualidade para as crianças.

Assim, acreditamos que implicações educacionais identificadas com esse estudo apontam fortemente para a premência de maiores investimentos governamentais para subsidiar a melhoria da qualidade da educação, por exemplo por meio da adequação dos espaços físicos, aquisição de recursos humanos e materiais, melhoria da infraestrutura e financiamento, contratação e valorização e formação dos profissionais envolvidos no programa, entre outros fatores, que possam favorecer uma aprendizagem de qualidade aos estudantes envolvidos.

Ressaltados que qualidade da educação não significa apenas resultados quantitativos em avaliações externas e de larga escala, mas está relacionada, sobretudo, aos alcances de resultados em todos os aspectos do desenvolvimento do estudante. A educação integral, composta também pela educação em valores, precisa ser (re)pensada e ser, de fato, prioridade nas políticas públicas educacionais, para que as propostas de ampliação da jornada escolar não se limitem ao acréscimo de tempo na escola.

Essa temática também deve ser discutida em cursos de formação inicial, uma vez que muitos estudantes do ensino superior já atuam nas escolas de jornada integral e/ou enfrentarão esta realidade ao saírem das faculdades e iniciarem a atuação profissional, bem como em processos de formação continuada, para que as iniciativas não se restrinjam a alguns professores ou a poucas escolas.

Os resultados da pesquisa, ainda que promissores e importantes para se pensar as relações entre educação integral e a educação em valores, são discretos e sugestivos de novas investigações. Apontamos que futuras pesquisas na área podem aprofundar na temática e propomos algumas indagações que podem ser disparadoras desse processo: por que a educação em valores não comparece explicitamente nos documentos oficiais e nas políticas educacionais, tendo em vista que a Constituição Federal prevê isso como direito do cidadão? Se verificamos que as propostas de educação integral e de educação em tempo integral estão ligadas às concepções e aos interesses político-ideológicos, quais os rumos da educação integral após a eleição do presidente Jair Bolsonaro, o qual, em seus discursos midiáticos, propaga e defende uma educação com intervenção militar nas escolas? Haveria espaços para a construção de

valores morais com base na democracia e no respeito mútuo, os quais se diferem do autoritarismo e da imposição de normas, regras e valores?

Finalizamos esse trabalho de tese retomando as sábias palavras de Paulo Freire: “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”. Seguimos esperançosos, vislumbrando uma educação pública, laica e de qualidade a todos, que prepare para a vida e para a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A. M. *et al. Valores e temas transversais no currículo*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 49-63.
- AMORIM NETO, R. C.; ROSITO, M. M. B. *Ética e moral na educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.) Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, jul/dez. 2000.
- AQUINO, J. G. Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In: AQUINO, J. G *et al* (org.). *Família e educação: quatro olhares*. Campinas: Papirus, 2011. p. 107-142.
- ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 193-204, 2008.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2., p. 91-107, jul./dez. 2000.
- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2006.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.
- BIAGGIO, A. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BIAGGIO, A. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. *Revista Lasallista de Investigación*, Caldas, v. 8, n. 1, p. 16-27, 2011.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 76, p. 121-146, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas – versão 1*. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: Documento orientador – Adesão – versão 1*. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2016a.

BRASIL. *Portaria n. 1.144*, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada em Presidente Prudente/SP*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2015.

BRASIL. *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Decreto n° 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.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC, 2009b. (Série Mais Educação)

BRASIL. *Rede de saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. *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. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. *Lei nº 11.274*. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

BUXARRAIS, M. R. *La formación Del profesorado em educación en valores*: propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a realidade brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para Onde Caminham os CIEPs? Uma Análise Após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CELLA, R. *Educação de tempo integral no Brasil*: história, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COELHO, L. M. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, L. M. C. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto: educação integral e tempo integral*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The measurement of moral judgment*. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. *Nos Labirintos da Moral*. 5. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2009.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, J. F. *O vestígio e a aura*. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. São Paulo: Garamond, 2004.

COSTA, R. E. C. A. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 401-414, 2018.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

D'AUREA-TARDELLI, D. *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Da violência escolar à cooperação na sala de aula. Tradução de Neide Scomparim Fagionatto. Americana: Adonis, 2015.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju, 2008.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar./abr., p. 57-63, 1995.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 76, p. 147-174, out/2001.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out., 2007

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARD, J. C.; GOERGEN, P (org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR, 2005. p. 59-95.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2 – Educação Integral, p. 129-135, 2 sem. 2006.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. *Diversificação curricular e Educação Integral*. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

JARES, X. R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KHEL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KHEL, M.R. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower, 1992.

KOHLBERG, L. Estadios Morales e moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (org.). *El mundo social em la mente infantil*. Madri: Alianza Editorial, 1989.

KOHLBERG, L.; REIMER, J. De la discusión moral al gobierno democrático. In: KOHLBERG; POWER; HIGGINS (eds.). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997. p. 21-47.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. *Vergonha – a ferida moral*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. E. *et al. Crise de Valores ou Valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPOVETSKY, G. *A Sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução de Armando B. Ara. Barueri-SP: Manole, 2005.

LORENZO, M. L. A educação em valores no ensino médio: princípios, estratégias e clima. In: NIEVES, A. M. *et al. Valores e temas transversais no currículo*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES; C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. *Valores sociomoraís*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação).

MARTÍN, M. M. *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1998.

MARTINS, J.; BICUDO, M. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, R. A. *et al. Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação).

MARTINS, R. A. Aspectos do desenvolvimento sociomoral da criança. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF (Impresso)*, Niterói, v. 13, n. 2, p. 49-63, 2001.

MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação).

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)*, v. 24, n. 56, p. 18-47, 2013.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. *Projetos bem-sucedidos de educação em valores*. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S.; *et al.* Educação Moral ou Educação em Valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. *In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 8, 2010, Londrina. *Anais[...]*. Londrina, 2010. p. 1-12.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In: MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MINAYO, L. V. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. I. A Produção do Conhecimento Científico, os Paradigmas Epistemológicos e a Pesquisa Social. *Revista Educação e Filosofia*. v. 19, n. 37, 2005, p. 239-251.

NIEVES, A. M.; *et al.* *Valores e temas transversais no currículo*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, A. P. *Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-22, jan./abr., 2005.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S. A teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral e a avaliação do juízo moral. *In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: teoria e prática na construção do conhecimento*, 4., 2017, Marília. *Anais [...]*. Marília: 2017.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S. Educação moral em escolas públicas: em busca de parceria entre escola e família. *In: Congresso Nacional de Educação*, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: 2015.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S. Educação moral na contemporaneidade: uma análise de projetos de escolas públicas do estado de São Paulo. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 26, p. 159-178, 2015.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S. Relações entre escola e família em projetos bem-sucedidos de educação moral. *In: Association for Moral Education Conference*, 41., 2015, Santos. *Anais [...]*. Santos: 2015.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S.; RINALDI, R. P. A educação integral e os possíveis espaços de construção de valores morais. In: Seminário do Gepale e Encontro do Procad/Capes - A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades, 3., 2018, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: 2018.

OLIVERA, A. P.; MENIN, M. S. S.; RINALDI, R. P. A teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral e a avaliação do juízo moral. In: Seminário do Gepale e Encontro do Procad/Capes - A política de educação integral no Brasil: tensões e possibilidades, 3., 2018, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: 2018.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-432, 2017.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. In: Congresso Nacional de Educação, XII.; Seminário Internacional de Representações Sociais – Educere, III. Curitiba, 2015. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015.

PARO, V. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, 1988.

PIAGET, J. (1930). Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. *Lei nº 8.962*, de 3 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. 2015. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=25533>>.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Secretaria de Educação. *Decreto nº 21.142*, de 17 de agosto de 2010. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral das crianças da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. 2010. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=16699>>.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

RINALDI, R. P.; RINALDI, J. G. S. A formação e a prática docente deicineiros na escola com jornada ampliada. In: Encontro de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 19., Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 2018, p. 23-34.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 00-00.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Estudos avançados*, v. 5, n. 13, p. 61-77, 1991.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHIMIZU, A. M. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: Um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002.

SILAZAKI, R. P. *O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.

TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomorais: procedimentos para a construção de uma escala. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 252-272, 2013.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 49, p.45-50, maio 1984.

TOGNETTA, L. R. P. Violência ou problemas de convivência? Para mudar a trajetória de fracassos de nossas escolas em conter e modificar as ações violentas é necessário tomar para si a responsabilidade pela educação moral. *Pátio: Ensino Fundamental*, v. 68, p. 32-35, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola x violência da escola. *Revista Educação e Cidadania*, v. 01, p. 03-15, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. A.; MENIN, M, S, S. *Valores Sociomoraís: Reflexões para a Educação*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção).

TOGNETTA, L. R. P. A.; MARTINEZ, J. M. A.; DAUD, R. P. *Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção Valores Sociomoraís: Reflexões para a Educação).

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. M. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

TÜRCKE, C. Paradigma da sensação. In: TÜRCKE, C. *Sociedade excitada*. Filosofia da sensação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

TÜRCKE, C. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VINHA, T. P. *O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. et al. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017. (Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação).

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPOSTO POR HISTÓRIAS SOBRE OS VALORES DE RESPEITO E DE SOLIDARIEDADE

Histórias sobre respeito:

1 - Na classe de Guilherme, alguns alunos chamam Pedro de ‘fedorento’, porque ele está sempre sujo e mal vestido. Pedro demonstra se sentir humilhado, porém fica quieto diante das ofensas. Alguns amigos de Guilherme dão risada, outros não. O que Guilherme deve fazer? Por quê?

2 - Manoel é negro e a maioria dos alunos da escola o ofende com apelidos. Alguns amigos falam para Manoel que isso é só uma brincadeira. Eduardo não é amigo de Manoel, mas vê isso acontecendo. O que Eduardo deve fazer? Por quê?

3 - Carlos é melhor amigo de Paulo. Certo dia, Paulo vê seu amigo pixando o banheiro da escola. O que Paulo deveria fazer? Por quê?

Histórias sobre solidariedade:

1 - Na classe de Eduarda, há uma regra que proíbe o empréstimo de materiais aos colegas. Na ausência da professora, Felipe pediu para Eduarda emprestar a borracha. O que Eduarda deve fazer? Por quê?

2 - Na Páscoa a professora comprou um ovo de chocolate para cada aluno. No final da aula todos abriram os ovos. Diego estava correndo na sala e deixou seu ovo cair no chão. Joaquim viu o que aconteceu e viu, também, que Diego ficou triste. O que Joaquim deveria fazer? Por quê?

3 - A professora de Larissa premia os alunos que terminam primeiro a lição. Larissa sempre consegue o prêmio. Certo dia, Larissa estava realizando sua tarefa para tentar ganhar novamente e sua amiga a interrompeu pedindo ajuda. O que Larissa deveria fazer? Por quê?

APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ALUNOS

Título da Pesquisa: “Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores”

Nome da Pesquisadora: Alana Paula de Oliveira

Nome da Orientadora: Maria Suzana De Stefano Menin

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) aluno (a) que o (a) sr. (sra.) é responsável está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar: como a escola de tempo integral tem se estruturado no Brasil a partir de documentos nacionais e estaduais, e como esta proposta se relaciona com a busca de uma educação integral; e, dentro do que se concebe como educação integral, em que espaços se coloca a educação em valores.
2. **Participantes da pesquisa:** as entrevistas acontecerão em duas escolas públicas de séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Presidente Prudente/SP, com alunos matriculados no ensino regular e que frequentam a educação integral, com alunos que frequentam apenas o ensino regular, e com agentes.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar o (a) aluno (a) a partir deste estudo o (a) sr. (sra.) permitirá que a pesquisadora Alana Paula de Oliveira realize sua pesquisa de Doutorado, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP.
4. **Sobre as entrevistas:** a pesquisadora contará seis histórias hipotéticas elaboradas na forma de situações-problemas, a partir das quais o (a) entrevistado (a) deverá responder alguns questionamentos.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) aluno (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as possíveis contribuições da educação integral na construção de valores morais em crianças, de forma que

o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa inspirar agentes escolares a promoverem ações que eduquem integralmente seus alunos, de modo que a educação integral não seja apenas mais um acréscimo de tempo de permanência na escola sem qualidade para as vivências e interações. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** o (a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a participação do menor nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O (a) sr. (sra.) tem liberdade de recusar a participação do menor e ainda recusar que ele continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para autorizar a participação do menor nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Responsável pelo Aluno

Assinatura do Responsável pelo Aluno

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ALANA PAULA DE OLIVEIRA (18) 99772-6087
Orientador: MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN (11) 96404-6184
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 - E-mail cep@fet.unesp.br

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO – CRIANÇAS ENTREVISTADAS

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de Doutorado **“Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar: como a escola de tempo integral tem se estruturado no Brasil a partir de documentos nacionais e estaduais, e como esta proposta se relaciona com a busca de uma educação integral; e, dentro do que se concebe como educação integral, em que espaços se coloca a Educação em Valores.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto justifica-se pelo fato de acreditarmos que a escola de tempo integral pode contribuir para a construção de valores morais em seus alunos se suas oficinas e atividades forem, de fato, espaços de educação em valores morais por meio de práticas morais e não apenas mais um acréscimo de tempo de permanência na escola sem qualidade para as vivências e interações que construam esses valores. Essa é uma investigação relevante no campo da educação, principalmente por sua originalidade, uma vez que não identificamos estudos empíricos brasileiros que relacionem estes dois objetos – educação em valores e educação integral. Além disso, defendemos a necessidade de se realizar pesquisas que consideram importante a educação em valores no âmbito escolar, inclusive na educação de tempo integral; afinal, é na escola que, hoje em dia, as crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): pesquisa de campo em duas escolas públicas de séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Presidente Prudente/SP, por meio de observações em oficinas e entrevistas com alunos matriculados em tempo integral, com alunos que frequentam apenas o ensino regular e com agentes escolares.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa

em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Alana Paula de Oliveira

Fone: (18) 99772-6087 - E-mail: alanapaula@hotmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORA A DO PROGRAMA CIDADESCOLA

Diretora A do Programa Cidadescola

- 1 – Por que a educação integral foi implantada nas escolas de anos iniciais de ensino fundamental do município de Presidente Prudente? Se articulava com o ensino regular?
- 2 – De que forma a proposta foi organizada/planejada para o Sistema Municipal? De que forma o município organizou-se para implementá-lo?
- 3 – Quais foram os objetivos do Programa Cidadescola desde sua implantação até 2016 sob sua gestão?
- 4 – Como o Programa se mantinha financeiramente?
- 5 – O Programa Cidadescola seguiu algum modelo de educação integral (nível internacional, federal ou estadual) para ser implantado em Presidente Prudente?
- 6 – Como o Programa Cidadescola era organizado (planejamento, distribuição das oficinas nas escolas, contratação de profissionais, oficinairos responsáveis)?
- 7 – De que forma os oficinairos eram selecionados? Eles recebiam formação e/ou orientação para atuarem no Programa? De que forma isso acontecia? Quem era responsável?
- 8 – Como eram selecionados os temas e conteúdos das oficinas?
- 9 – Qual era o perfil dos alunos que frequentavam o Programa Cidadescola? Quais eram os critérios utilizados para preenchimento de vagas?
- 10 – Os alunos eram avaliados nas oficinas? De que forma?
- 11 – Havia espaços para construção de valores morais nas oficinas? Se sim, de que forma?
- 12 – Na sua gestão, o Programa Cidadescola atingiu os objetivos propostos pelo município? Quais foram os pontos positivos? E os pontos negativos? Como os resultados foram mensurados?
- 13 – Atualmente, enquanto gestora de uma escola que mantém o Programa Cidadescola, como você avalia a educação integral no município?
- 14 – O Programa Cidadescola mantém o mesmo objetivo desde a sua implantação? Tem sido estruturado e organizado da mesma forma?
- 15 – Aconteceram mudanças no oferecimento de oficinas? Quais? Por causa de quais fatores e intenções?
- 16 – Qual a sua opinião a respeito das mudanças que aconteceram no Programa Cidadescola?

APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORA B DO PROGRAMA CIDADESCOLA

Diretora B do Programa Cidadescola

1 – Por que a educação integral foi implantada nas escolas de anos iniciais de ensino fundamental do município de Presidente Prudente?

Com quais finalidades?

Se articulava com o ensino regular?

De que forma?

2 – De que forma a proposta foi organizada/planejada para o Sistema Municipal?

3 – Quais os objetivos do Programa Cidadescola atualmente?

4 – O Programa Cidadescola segue algum modelo de educação integral (nível internacional, federal ou estadual)?

5 – Como o Programa se mantém financeiramente desde 2010?

6 – Como o Programa Cidadescola é organizado (planejamento, distribuição das oficinas nas escolas, contratação de profissionais,icineiros responsáveis)?

7 – De que forma os icineiros são selecionados? Eles recebem formação e/ou orientação para atuarem no Programa?

De que forma isso acontece?

Quem é responsável?

8 – Como são selecionados os temas e conteúdos das oficinas?

9 – Qual é o perfil dos alunos que frequentam o Programa Cidadescola? Quais são os critérios utilizados para preenchimento de vagas?

10 – Os alunos são avaliados nas oficinas? De que forma?

11 – Há espaços para construção de valores morais nas oficinas? Se sim, de que forma?

12 – O Programa Cidadescola tem atingido os objetivos propostos pelo município? Quais os pontos positivos? Há pontos negativos? Como os resultados são mensurados?

13 – Como você avalia a educação integral do município?

14 – O Programa Cidadescola mantém o mesmo objetivo desde a sua implantação? Tem sido estruturado e organizado da mesma forma?

15 – Aconteceram mudanças no oferecimento de oficinas? Quais? Por causa de quais fatores e intenções?

16 – Qual a sua opinião a respeito das mudanças que aconteceram no Programa Cidadescola?

APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORAS DAS ESCOLAS

Diretoras das escolas A e B

- 1 – Há quanto tempo você exerce o cargo de diretora? E nesta escola? Está na gestão desde a implantação do Programa na escola?
- 2 – Por que a educação integral foi implantada na escola? Com quais finalidades? Se articula com o ensino regular?
- 3 – De que forma a proposta foi organizada/planejada?
- 4 – Quais os objetivos do Programa Cidadescola na unidade atualmente?
- 5 – Como o Programa é organizado (planejamento, distribuição das oficinas, agrupamento dos alunos, carga horária,icineiros responsáveis)?
- 6 – De que forma os oficineiros são selecionados? Eles recebem formação e/ou orientação para atuarem no Programa? De que forma isso acontece? Que é o responsável?
- 7 – Como são selecionados os temas, conteúdos e atividades das oficinas?
- 8 – Qual é o perfil dos alunos que frequentam o Programa Cidadescola? Quais são os critérios utilizados para preenchimento de vagas?
- 9 – Os alunos são avaliados nas oficinas? De que forma?
- 10 – Há espaços para construção de valores morais nas oficinas? Se sim, de que forma?
- 11 – O Programa Cidadescola tem atingido os objetivos propostos pela escola? Quais os pontos positivos? Há pontos negativos? Como os resultados são mensurados?
- 12 – Enquanto gestora de uma escola que mantém o Programa Cidadescola desde 2010, como você avalia a educação integral do município?
- 13 – O Programa Cidadescola mantém o mesmo objetivo desde a sua implantação? Tem sido estruturado e organizado da mesma forma na escola?
- 14 – Houveram mudanças no oferecimento de oficinas? Quais? Por causa de quais fatores e intenções?

APÊNDICE VII - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORAS ARTICULADORAS

Professoras articuladoras das escolas A e B

- 1 – Há quanto tempo você exerce a função de professora articuladora no Programa Cidadescola? E nesta escola?
- 2 – Você recebeu formação e/ou orientação para atuar como professora articuladora? Há reuniões e/ou encontros de formação com os gestores do Programa e entre os professores articuladores das escolas?
- 3 – Por que a educação integral foi implantada na escola? Com quais finalidades? Se articula com o ensino regular?
- 4 – De que forma a proposta foi organizada/planejada?
- 5 – Como o Programa se mantém financeiramente na escola desde a sua implantação?
- 6 – Quais os objetivos do Programa Cidadescola na unidade atualmente?
- 7 – Como o Programa é organizado (planejamento, distribuição das oficinas, agrupamento dos alunos, carga horária,icineiros responsáveis)?
- 8 – De que forma os icineiros são selecionados? Eles recebem formação e/ou orientação para atuarem no Programa? De que forma isso acontece? Quem é responsável?
- 9 – Como são selecionados os temas, conteúdos e atividades das oficinas?
- 10 – Qual é o perfil dos alunos que frequentam o Programa Cidadescola? Quais são os critérios utilizados para preenchimento de vagas?
- 11 – Os alunos são avaliados nas oficinas? De que forma?
- 12 – Há espaços para construção de valores morais nas oficinas? Se sim, de que forma?
- 13 – O Programa Cidadescola tem atingido os objetivos propostos pela escola? Quais os pontos positivos? Há pontos negativos? Como os resultados são mensurados?
- 14 – Enquanto professora articuladora, como você avalia a educação integral do município?
- 15 – O Programa Cidadescola mantém o mesmo objetivo desde a sua implantação? Tem sido estruturado e organizado da mesma forma na escola?
- 16 – Houveram mudanças no oferecimento de oficinas? Quais? Por causa de quais fatores e intenções?

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
AGENTES ESCOLARES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA AGENTES ESCOLARES**

Título da Pesquisa: “Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores”

Nome da Pesquisadora: Alana Paula de Oliveira

Nome da Orientadora: Maria Suzana De Stefano Menin

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) sr. (sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar: como a escola de tempo integral tem se estruturado no Brasil a partir de documentos nacionais e estaduais, e como esta proposta se relaciona com a busca de uma educação integral; e, dentro do que se concebe como educação integral, em que espaços se coloca a educação em valores.
2. **Participantes da pesquisa:** as entrevistas acontecerão em duas escolas públicas de séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Presidente Prudente/SP, com alunos matriculados no ensino regular e que frequentam a educação integral, com alunos que frequentam apenas o ensino regular e com agentes escolares.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) sr. (sra.) permitirá que a pesquisadora Alana Paula de Oliveira realize sua pesquisa de Doutorado, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP.
4. **Sobre as entrevistas:** a partir de questões feitas pelo pesquisador, o (a) sr. (sra.) descreverá o trabalho realizado no Programa Cidadescola.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as possíveis

contribuições da educação integral na construção de valores morais em crianças, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa inspirar agentes escolares a promoverem ações que eduquem integralmente seus alunos, de modo que a educação integral não seja apenas mais um acréscimo de tempo de permanência na escola sem qualidade para as vivências e interações. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** o (a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O (a) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ALANA PAULA DE OLIVEIRA (18) 99772-6087

Orientador: MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN (11) 96404-6184

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXOS

ANEXO I – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO DE PESQUISA AO CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE										
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa:	Educação Integral x Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores.									
Pesquisador:	Alana Paula de Oliveira									
Versão:	1									
CAAE:	61370116.3.0000.5402									
Instituição Proponente:	Faculdade de Ciências e Tecnologia									
DADOS DO COMPROVANTE										
Número do Comprovante:	111346/2016									
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio									
Informamos que o projeto Educação Integral x Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores que tem como pesquisador responsável Alana Paula de Oliveira, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente em 26/10/2016 às 07:47.										
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305</td> <td style="border: none;">CEP: 19.060-000</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Centro Educacional</td> <td style="border: none;">Município: PRESIDENTE PRUDENTE</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: SP</td> <td style="border: none;">Telefone: (18)3229-5315</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Fax: (18)3229-5353</td> <td style="border: none;">E-mail: cep@fct.unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305	CEP: 19.060-000	Bairro: Centro Educacional	Município: PRESIDENTE PRUDENTE	UF: SP	Telefone: (18)3229-5315	Fax: (18)3229-5353	E-mail: cep@fct.unesp.br
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305	CEP: 19.060-000									
Bairro: Centro Educacional	Município: PRESIDENTE PRUDENTE									
UF: SP	Telefone: (18)3229-5315									
Fax: (18)3229-5353	E-mail: cep@fct.unesp.br									

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO PROGRAMA CIDADESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores”, a ser conduzida pelo Sra. Alana Paula de Oliveira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pela Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin, em oficinas do Programa Cidadescola de duas escolas públicas de séries iniciais de Ensino Fundamental, na cidade de Presidente Prudente.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente 25 de Julho de 2016

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL



Município de Presidente Prudente
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete da Secretária

Presidente Prudente, 05 de Setembro de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios, Projetos de Pesquisa e Extensão, autorizamos o desenvolvimento do trabalho **“Educação Integral x Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para educação em valores”**, a ser realizado pela acadêmica Alana Paula de Oliveira, sob orientação do Prof.^º Dr.^º Maria Suzana de Stéfano Menin.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.

Por ser verdade, firmo o presente.


Ondina Barbosa Gerbasi
Secretária Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Dr. Cyro Bueno, nº 86 - Jardim Cinquentenário - CEP: 19060-560 - Presidente Prudente - SP
Tel.: (18) 3918-4100 E-mail: seduc@presidenteprudente.sp.gov.br

ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORA RESPONSÁVEL PELA
COMISSÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PROJETO DE EXTENSÃO E
PESQUISA DA SEDUC



Município de Presidente Prudente
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Gestão Educacional

Presidente Prudente, 02 de setembro de 2016.

À Comissão de Estágio Supervisionado, Projeto de Extensão e Pesquisa – SEDUC

Projeto de Pesquisa: Educação Integral x Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores

Orientador: Maria Suzana de Stéfano Menin

Orientanda: Alana Paula de Oliveira

Instituição: FCT/Unesp

Parecer:

O referido projeto de pesquisa possui grande relevância educacional, visto que além de investigar o processo de implantação da educação em tempo integral no cenário brasileiro, faz um recorte para analisar essa expansão na rede municipal de educação de Presidente Prudente, no Programa de Educação Integral Cidadescola. Os resultados poderão revelar novas facetas do referido projeto e orientar as ações futuras.


Aline Pereira da Silva Feba
Coordenadora Pedagógica

**ANEXO V - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES
AUTORITÁRIAS/COOPERATIVAS (TOGNETTA, 2003)**

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS X COOPERATIVAS			
Aspectos observados	Caracterização do ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno		
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos		
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.		
Quanto às relações professor x aluno e aluno x aluno O PROFESSOR	Centraliza todas as decisões		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias		
	Faz uso de recompensas.		
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia		
	Grita		
	Ordena, dirige as ações dos alunos		
	Faz ameaças		
	Atribui elogios valorativos		
	Atribui elogios apreciativos		
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos		
	Considera as idéias de todos		
	Utiliza sanções por reciprocidade		
	Dá oportunidade de assunção de papéis		
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades		
	Dá respostas prontas		
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.		
	Aconselha e moraliza		
Quanto às relações professor x aluno e aluno x Aluno O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor		
	Espera sua vez para falar		
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões		
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes		
	Participa com interesse das atividades		
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado.		
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar		
	Respeita a opinião do colega		
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz		
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos		
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente		
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente		
	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções		