

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

ALINE LINHARES RODRIGUES TALAVERAS

**CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE EDUCAÇÃO
INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA**

Marília
2017

Aline Linhares Rodrigues Talaveras

CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE EDUCAÇÃO
INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Marília
2017

Talaveras, Aline Linhares Rodrigues.
T137c Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília / Aline Linhares Rodrigues Talaveras. – Marília, 2017.
106 f. ; 30 cm.

Orientador: Iraíde Marques de Freitas Barreiro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 101-104

1. Educação integral. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Escolas públicas - Marília (SP). I. Título.

CDD 372.2

Aline Linhares Rodrigues Talaveras

CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE EDUCAÇÃO
INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Data da defesa: 02/06/2017

Membros componentes da Banca Examinadora:

Professor Doutor Julio Cesar Torres

Professora Doutora Maria Eliza Nogueira Oliveira

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

UNESP- Campus de Marília

Dedico esta pesquisa a todos que sonham e acreditam com uma educação integral pública e de qualidade, a todos os profissionais e alunos que estão envolvidos com o dia a dia da escola de tempo integral, estudando, discutindo e pensando novas possibilidades de se fazer educação e, em especial, a minha família: minhas duas filhas, Manuela, de 4 anos, que já estudou em escola pública municipal em período integral e Maria Eduarda, de 7 meses, que estuda em escola pública municipal, em período integral. E ao meu esposo, Rafael, professor da rede pública estadual que tanto me apoiou e me incentivou.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me deu a vida e esteve comigo em todos os momentos desta caminhada. Que me deu meus pais, meu esposo e minhas filhas.

Aos meus pais Carlos e Alidéa que não mediram esforços para me dar uma educação de qualidade, em um dos melhores colégios de minha cidade natal, Botucatu. Que permitiram que eu saísse de casa aos 17 anos para cursar Pedagogia na UNESP em Marília sem saber que eu não retornaria mais para casa. Eles estiveram presentes nos momentos em que mais precisei. Cuidaram de minha primogênita quando precisei me ausentar, desde os momentos da realização das provas do processo seletivo do Mestrado até a participação em Congressos em outras cidades.

Ao meu esposo Rafael que sempre me apoiou nos estudos e que cuidou por diversas vezes, inclusive nos finais de semana e férias de nossas crianças para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

A minha filha Manuela, que está com 4 anos, por sua compreensão em ficar sem a mãe para muitas das atividades que envolveram esta pesquisa, desde seus 2 aninhos, causando as primeiras separações, as primeiras noites dormindo longe para eu participar do EDUCERE em Curitiba. Quanto sofrimento e quanta saudade sentimos uma da outra!

A minha filha caçula, Maria Eduarda que foi concebida durante o processo de escrita deste trabalho e esteve comigo 24 horas por dia durante os 9 meses de gestação, indo comigo de Biblioteca em Biblioteca. Agradeço cada “chutinho” que dava em minha barriga me incentivando a prosseguir.

A toda equipe da EMEI Mãe Cristina, escola na qual sou diretora, em especial a Michele Faria, auxiliar de direção da escola, que devido às minhas ausências, esteve muitas vezes sozinha para resolver questões do dia a dia escolar. Agradeço a compreensão e apoio.

A equipe da Secretaria Municipal da Educação, por me conceder licenças-prêmio, férias, faltas abonadas para que eu realizasse esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Marília, em especial ao Professor Doutor Júlio César Torres, a Professora Doutora Graziela Zambão, a Professora Doutora Luciana Penitente, ao Professor Doutor Carlos Brandão.

A minha orientadora Professora Doutora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, pelo apoio, paciência, sabedoria, que me orientou durante todo o percurso deste trabalho,

contribuindo para meu crescimento intelectual enquanto pesquisadora e também pessoal e profissional.

A Professora Maria Eliza Nogueira Oliveira por sua contribuição na escrita e enriquecimento deste trabalho.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa CEPAE, por contribuírem nos momentos de reflexão e discussão.

A todos os colegas que realizaram junto comigo as disciplinas do Mestrado, pelas dicas, trocas de experiências, conselhos, incentivos.

A todos os funcionários das Bibliotecas por onde passei durante esses dois anos de estudo, da UNESP de Marília, da UNESP de Presidente Prudente, da UNIMAR e da Biblioteca Municipal de Campos do Jordão.

Aos amigos, em especial a Fernanda Dourado, pelo companheirismo, pelas dicas, pelo cuidado para comigo e para com minha família.

Gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada!

CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções dos gestores da educação sobre educação integral e tempo integral de escolas municipais do ensino fundamental, ciclo I, da cidade de Marília. Foram analisadas as concepções de 3 gestores, sendo um Diretor de Gestão da Secretaria Municipal de Educação e 2 gestores de escolas do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral. Trata-se de um projeto próprio do município de Marília que segue as orientações e determinações da política educacional brasileira, do Plano Nacional de Educação de 2014. Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos revisão bibliográfica sobre o tema em artigos, livros, teses e dissertações. Em seguida, fizemos buscas sistemáticas no banco de dados da CAPES levando em consideração duas palavras-chave: concepção de educação integral e escola de tempo integral à procura de teses e dissertações sobre o tema. Com a leitura desses trabalhos construímos um panorama das principais discussões que estão sendo realizadas no meio acadêmico sobre as concepções de educação integral e escola de tempo integral. Realizamos também pesquisa e leitura das principais leis nacionais e municipais que abordam a temática, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos de 2 escolas municipais do Projeto de Educação em Tempo Integral e realizamos entrevistas semiestruturadas com 3 gestores da educação. Apresentamos os modelos de escola de tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e as concepções de autores que pesquisam sobre o tema. Para a análise da política educacional de tempo integral apresentamos o ciclo de políticas de Ball e Bowe. Podemos afirmar que as discussões atuais estão focadas na questão do tempo integral e educação integral como aumento quantitativo de tempo e aumento qualitativo de oportunidades, implementação improvisada com estrutura inadequada. As concepções dos gestores da educação do município pesquisado acerca da educação integral e do tempo integral convergem para a ideia de formação integral do ser humano, de que a educação integral deve ocorrer independente da quantidade de horas que o aluno permaneça na escola e que a escola de tempo integral favorece a educação integral. Porém, as escolas pesquisadas ainda enfrentam muitos desafios para oferecerem de fato uma educação integral.

Palavras-chave: Concepção de educação integral. Escola de tempo integral. Educação em tempo integral.

CONCEPTIONS OF SCHOOL MANAGERS ON INTEGRAL AND FULL-TIME EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS IN MARÍLIA

ABSTRACT

This work had the objective of analyzing the conceptions of education managers on integral and full - time education of municipal schools of primary education, cycle I, in the city of Marília. The conceptions of 3 managers were analyzed, being a Director of Management of the Municipal Department of Education and 2 managers of schools of the Project of Schools of Integral Education. It is a project of the municipality of Marília that follows the guidelines and determinations of the Brazilian educational policy of the National Education Plan of 2014. For the development of the research, we carried out a literature review on the topic in articles, books, theses and dissertations. Then, we performed a systematic search in the CAPES database taking into account two key words: conception of integral education and full-time school in search of theses and dissertations on the subject. With the reading of these works we construct a panorama of the main discussions that are being carried out in the academic environment on the conceptions of integral education and full time school. We also carried out research and reading of the main national and municipal laws that deal with the theme, analyzed the Political-Pedagogical Projects of 2 municipal schools of the Project of Integral Education and we conducted a semi-structured interview with 3 education managers. We present the models of full time school of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro and the conceptions of authors who research on the subject as Cavaliere, Paro, Brandão, Mauritius and Guará. For the analysis of the full-time educational policy we present the policy cycle of Ball and Bowe. We can say that the current discussions are focused on the issue of integral time and integral education as quantitative increase of time and qualitative increase of opportunities, improvised implementation with inadequate structure. The conceptions of the education managers of the municipality researched about integral and full-time education converge to the idea of integral human being formation, that integral education must occur regardless of the number of hours that the student stays in school and that the school Full-time education promotes integral education. But the schools surveyed still face many challenges in order to offer a comprehensive education.

Keywords: Conception of integral education. Full-time school. Full-time education.

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Quadro-resumo das concepções de Educação Integral e Tempo Integral	35
Quadro II. Matriz Curricular da EMEF “A”	66
Quadro III. Quadro Resumo dos Servidores da EMEF “B”	78
Quadro IV. Organização dos alunos por turma da EMEF “B”	78
Quadro V. Matriz Curricular da EMEF “B”	80

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APM – Associação de Pais e Mestres

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança

CAOIM – Centro de Atendimento à Obesidade Infantil de Marília

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CEE - Conselho Estadual de Educação

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEI – Centro de Educação Integral

CEUs - Centros Educacionais Unificados

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CF – Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONGS - Organizações Não Governamentais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

SME - Secretaria Municipal de Educação

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

USF - Unidade de Saúde Familiar

SUMÁRIO

SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: discussões atuais, contribuições históricas e legislação.....	23
1.1 As discussões atuais sobre educação integral e escola de tempo integral	24
1.2 O legado de Anísio Teixeira.....	35
1.3 Os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.....	39
1.4 Os CAICs – Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente	40
1.5 Os CEUs – Centros Educacionais Unificados	41
2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA.....	43
3 CONCEPÇÕES DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DOS PPPS E DAS ENTREVISTAS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXO A	103
ANEXO B.	104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação constitui-se em um estudo sobre as concepções de educação integral e de tempo integral dos gestores escolares de 2 escolas do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, da Secretaria Municipal da Educação de Marília (SP) e de um gestor da SME. O Projeto destina-se aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e, atualmente, está presente em 4 escolas municipais, sendo que teve início com 1 escola em 2014, 1 em 2015 e 2 em 2016.

A escolha deste tema deve-se inicialmente a minha atuação profissional como diretora de escola municipal desta cidade. Apesar de atuar na direção de uma escola de Educação Infantil, que atende alunos em período integral, acompanhei as primeiras discussões acerca do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral pelos relatos dos diretores, supervisores e professores envolvidos na elaboração do Projeto. Minha inquietação era em compreender o que viria a ser o tempo integral e a educação integral no ensino fundamental para a equipe responsável, quais concepções de educação integral estariam presentes no Projeto e nas escolas.

Dessa maneira, crescia cada vez mais meu interesse em buscar um aprofundamento nas questões sobre a constituição da escola de tempo integral e as concepções de educação integral que estão presentes nos diversos projetos de educação de tempo integral nas escolas brasileiras. Em busca desse aprofundamento sobre a temática, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema com leitura de artigos, livros, teses e dissertações. Em seguida, realizamos pesquisa sistemática no banco de dados da CAPES, com as palavras-chave “concepção de educação integral” e “escola de tempo integral” levantando as teses e dissertações que discutem as concepções de educação integral em diferentes municípios e estados brasileiros, no período de 2011 e 2012. Apesar do período pesquisado ser de 2007 a 2014, no banco de dados da CAPES estava disponibilizado apenas os trabalhos de 2011 e 2012. O ano de 2007 foi escolhido por se tratar do ano em que o Programa Mais Educação foi lançado pelo governo federal, que

impulsionou a implementação de escolas de tempo integral em municípios e estados brasileiros por meio de convênios.

Na pesquisa no banco de dados da CAPES há 429 registros sobre educação integral e 63 registros sobre concepções de educação integral, mas ao filtrar a busca por concepções de educação integral e escola de tempo integral, encontramos 11 registros. Desses 11 registros excluimos 5 por não tratarem especificamente da discussão das concepções de educação integral nas escolas de tempo integral, ficando apenas 6 trabalhos.

Por meio da leitura e análise dos 6 trabalhos selecionados pudemos compreender as discussões atuais que estão sendo realizadas no meio acadêmico, e constatamos que a proposta de uma educação pública integral e em tempo integral não é recente no Brasil. A concepção de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral surgiu no país com o movimento da Escola Nova, no final do século XIX, com as ideias de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre outros. (VENÂNCIO FILHO, 1989)

Anísio Teixeira foi o grande idealizador da escola de tempo integral, construiu escolas-modelo para a consolidação deste tipo de educação e priorizou a formação integral do aluno, compreendendo as necessidades educativas e formativas das crianças. Como residiu e estudou nos Estados Unidos, trouxe influências das escolas comunitárias americanas para formar sua concepção de Escola de Tempo Integral. (CAVALIERE, 2010)

As teses e dissertações analisadas, para esta pesquisa, indicam que as ideias de Anísio Teixeira serviram de embasamento para outras propostas de escolas de tempo integral que surgiram no Brasil, entre elas os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (1982), os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), que teve início no Rio de Janeiro (1991) e foi implementado em vários municípios brasileiros, e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo (2002).

Atualmente, no Brasil, diversos autores levantam discussões relativas ao tempo integral e às concepções de educação integral, dentre os quais se destacam Cavaliere (1996, 2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2004), Guará (2009), Maurício (1998,2002), Paro (1988, 2011) e Brandão (2009).

Cavaliere (2009) acredita que a educação integral não é sinônimo de tempo integral. A educação em tempo integral não é, para ela, apenas o aumento quantitativo de

horas, sua concepção de educação integral envolve enxergar o aluno por inteiro e a escola também é vista como uma escola do dia todo, com alunos e professores que permanecem o dia todo na escola, em tempo integral.

Coelho (2004) também acredita que a educação integral e o tempo integral não são sinônimos. Para a autora, a relação tempo integral com educação integral ainda é pouco pesquisada no Brasil e muitos confundem o tempo integral com a educação integral. Sua concepção de educação integral em tempo integral está relacionada a uma “educação completa” com atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico.

Guará (2009) tem como concepção de educação integral a formação integral do aluno, e Maurício (2002) acredita que a educação integral tem mais chance de ocorrer em uma escola de horário integral do que em uma escola de meio período.

Já Paro (2011) aponta que nem sempre a escola de tempo integral garantirá uma educação integral. Para ele é preciso garantir uma educação integral de boa qualidade primeiro nas escolas de meio período, para depois estender o tempo de atendimento.

A concepção de educação integral a que Paro (2011) se refere condiz com a educação que Paulo Freire¹ defendia, voltada para a construção de uma sociedade democrática que propicia, além do conhecimento, a formação de hábitos, com atividades práticas e reflexivas.

Segundo Gadotti (2009), algumas escolas de tempo integral têm utilizado as ideias e concepções de Paulo Freire sobre a educação integral em suas propostas:

No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (...) Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. (GADOTTI, 2009, p. 21-22).

A discussão acerca da escola de tempo integral e da educação integral não é uma discussão recente. Cavaliere (2002) aponta que a educação pública, herdeira da corrente pedagógica escolanovista, tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda

¹ Paulo Reglus Neves Freire, contemporâneo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi um grande educador que lutou pela qualidade da escola pública e sua democratização. Nasceu em Pernambuco em 1921, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Recife e ficou conhecido pelo trabalho que realizou com a alfabetização de Jovens e Adultos.

dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral.

No município de Marília (SP), o tempo integral no ensino fundamental teve início em 2014 quando a Secretaria Municipal da Educação instituiu, no final de 2013, o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, por meio da Lei Municipal nº 7588. Esta proposta de tempo integral teve início em 2014 com uma escola do município. Em 2015, o Projeto passou a existir em mais uma escola, sendo que, em 2016 houve a implementação em mais 2 escolas. No início de 2017, o município implementou o Projeto na quinta escola.

Devido ao pouco tempo de existência do Projeto, foram escolhidas para esta pesquisa apenas as duas primeiras escolas em que o Projeto é realizado. Os dados foram obtidos por meio da leitura e análise dos PPPs das escolas e da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas e com um representante da Secretaria Municipal da Educação. Esses sujeitos foram escolhidos por desempenharem importantes papéis na construção e efetivação da proposta de escolas de educação em tempo integral. No texto, nos referiremos aos entrevistados por meio das letras iniciais de seus nomes, procurando resguardar a identidade e a privacidade dos mesmos. Como questões norteadoras de pesquisa indagamos “ Qual concepção de educação integral possuem aqueles que elaboraram o projeto para Marília? Qual concepção de educação integral possuem os gestores das escolas de tempo integral? Qual concepção de educação integral está presente nos documentos oficiais do município? ”

Para analisar as concepções de educação integral e de tempo integral que estão presentes nas escolas de tempo integral do município de Marília (SP), optamos pela abordagem metodológica qualitativa. Segundo Valadares (2011, p. 25), “como ocorre habitualmente nas investigações de natureza qualitativa, há três aspectos básicos ou etapas que são observadas durante o processo: a exploratória, a coleta de dados e a análise dos dados coletados.”

Na primeira etapa, chamada exploratória, realizamos pesquisa bibliográfica com a seleção e leitura de livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema e análise de documentos oficiais nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014. Em seguida, realizamos busca sistemática no banco de dados da CAPES em busca de teses e dissertações recentes que abordam as concepções de educação integral e de tempo integral. Encontramos 6 trabalhos ao todo, sendo 2 teses e 4 dissertações, defendidas nos

anos de 2011 e 2012, que foram lidas na íntegra e constituíram o corpo do primeiro capítulo desta dissertação.

Na segunda etapa, destinada a coleta de dados, realizamos análise documental da legislação municipal e dos Projetos Político-Pedagógicos de 2 escolas que participam do Projeto de Educação em Tempo Integral. Realizamos entrevistas semiestruturadas com 3 sujeitos, respectivamente: um representante da Secretaria Municipal de Educação, envolvido na construção e efetivação do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, e 2 gestores de escola de ensino fundamental municipal de tempo integral. A escolha das escolas ocorreu por serem as duas primeiras escolas a aderirem ao Projeto de Educação em Tempo Integral do município. A primeira escola iniciou o Projeto no ano de 2014, e a segunda no ano de 2015.

Elaboramos dois roteiros para a realização das entrevistas semiestruturadas, sendo um para realizar a entrevista com o representante da Secretaria Municipal da Educação, com 15 questões, e outro para os gestores de escola.

A escolha de entrevistar os gestores deu-se por compartilhar do pensamento de Ramos (2012, p. 105), que acredita que

A gestão é fundamental no movimento da escola de tempo integral, pois articula toda a equipe escolar, ela é a responsável pelo que se ensina e o que se aprende na escola, uma vez que uma equipe gestora motivada, orientada por objetivos claros e que compartilha esses objetivos com toda a equipe, principalmente com os professores, é fundamental para o sucesso da escola.

Os roteiros das entrevistas realizadas com o representante da Secretaria Municipal da Educação e com os gestores das escolas encontram-se em anexo. Para que a entrevista fosse usada durante o estudo, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética, utilizando a Plataforma Brasil e, estabelecemos, com todos os profissionais envolvidos, um termo de autorização para edição e uso dos discursos na pesquisa. Primeiramente, o projeto desta pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal da Educação para análise e consentimento e em seguida, entramos em contato com os gestores para explicar sobre a pesquisa, agendar a entrevista e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Realizamos pessoalmente a entrevista com os 3 sujeitos, e as condições de aplicação das mesmas com os profissionais atenderam à disponibilidade de dia e horário dos mesmos, nos meses de agosto a dezembro de 2016. As mesmas foram transcritas e analisadas de acordo com as categorias de análise desta pesquisa.

A entrevista foi escolhida por ser um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados, além de proporcionar uma relação “[...] de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Em seguida, ainda na segunda etapa, como análise de documentos, analisamos a legislação municipal e os Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas selecionadas. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), consideram-se documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, uma vez que são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para realização da investigação.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto.”

Os 2 PPPs observados apresentam a seguinte estrutura: dados de identificação (nome da escola, endereço, grau de ensino, município); apresentação e caracterização da escola; justificativa; diagnóstico da realidade escolar; objetivo geral; objetivos específicos; proposta metodológica; metas e ações, avaliação, conclusão e referências bibliográficas.

Estes dados permitiram um mapeamento acerca das condições pedagógicas e da infraestrutura de cada escola. Após análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, escrevemos algumas considerações acerca de cada item do Projeto.

As categorias de análise que surgiram durante a leitura das teses e dissertações elencadas no primeiro capítulo, e a coleta de dados por meio da leitura e análise dos PPPs relacionam-se com: a polarização existente entre a implantação de “escolas de tempo integral” e a promoção da “educação integral”, “ampliação do tempo escolar” ou “ampliação de oportunidades de formação integral do ser humano”, as aproximações e os distanciamentos entre as propostas dos documentos nacionais e municipais. Como apontam Lüdke e André (1986, p. 43), “as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis.”

Como referencial teórico, trouxemos para enriquecer esta discussão, o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) que consideram que a análise de políticas públicas pode servir para vários fins, entre eles servir a própria política, defendendo-a ou prestando

informações para ela ou analisando sua formulação e seu conteúdo, problematizando-a ou desvelando-a.

Assim como Abdian (2011, p.178) acredita que a Política do Ensino de Nove Anos apresentou “um ciclo” até sua chegada na escola, acreditamos também que a Política de Escola de Tempo Integral também apresentou “um ciclo” para chegar na escola.

De acordo com Abdian (2011, p. 179)

Por essa razão, Mainardes (2006) possibilita-nos analisar criticamente, a partir da leitura que faz de diferentes obras de Ball e Bowe (1992, 1998), os contextos de influência, de produção, da prática, de efeitos e de estratégia política.

Mainardes (2006) define a abordagem do ciclo de políticas como uma orientação pós-moderna, que se baseia nos trabalhos dos pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais Stephen Ball e Richard Bowe. Ball e Bowe, em 1992,

[...] propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. (MAINARDES, 2006, p. 50)

O primeiro contexto é o *contexto de influência* em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Podem ocorrer influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, sendo que o Banco Mundial, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são grandes promotores dessas influências nas políticas públicas educacionais brasileiras.

O segundo contexto é o *contexto da produção de texto*, isto é, da produção do texto político. “Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52)

De acordo com Oliveira (2011, p. 84), a política como texto “ênfatiza as possibilidades de interpretação da política por parte dos agentes responsáveis para colocá-la em prática.”

O terceiro contexto é o *contexto da prática* “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (MAINARDES, 2006, p. 53)

Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Sendo assim, o quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Sendo que há efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem, nos quais:

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2006, p. 55)

O quinto e último contexto do ciclo de políticas é o *contexto de estratégia política*. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p. 55)

Ainda, sobre o ciclo de políticas, Mainardes (2006) afirma que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Mainardes (2011) traz uma questão importante em relação à análise de políticas públicas, advertindo os pesquisadores da área para que não se confundam com os propositores das políticas, ressaltando a relevância da questão ética ao se fazer pesquisa.

Nesse sentido, tivemos como propósito realizar uma pesquisa considerando seu contexto e analisando-a numa perspectiva crítica, entendendo as políticas públicas como “processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação”. (MAINARDES, 2011).

Dessa maneira, ao analisar a política da Escola de Tempo Integral no município de Marília, buscamos ir além de uma análise linear sobre sua implementação, levando em consideração, “a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos como o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros” (MAINARDES, 2011). Daí a necessidade de retomar e analisar documentos nacionais como a LDB e os Planos Nacionais de Educação, documentos que nesta pesquisa são considerados como parte do macrocontexto.

Segundo Abdian (2011, p. 179),

Na perspectiva em destaque, os profissionais da educação não são excluídos, em sua totalidade, dos processos de formulação e concretização da política (...), o que indica a necessidade de analisar, por um lado, “a formação do discurso da política” e, por outro, “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.”(MAINARDES, 2006, p. 50).

O presente estudo está estruturado em 3 capítulos. O primeiro capítulo aponta, inicialmente, o debate atual sobre concepções de educação integral e escola de tempo integral, por meio da análise de teses e dissertações encontradas em busca sistemática no banco de dados da CAPES, tendo com recorte temporário os anos de 2007 a 2015. O ano de 2007 foi selecionado por ser o ano do lançamento do Projeto Mais Educação, do governo federal, que impulsionou o surgimento de diferentes projetos de escola de tempo integral. Como palavras-chave foram consideradas concepções de educação integral e escola de tempo integral. Em seguida, apresentamos as contribuições históricas de Anísio Teixeira e das primeiras experiências de educação em tempo integral que ocorreram no Brasil.

No segundo capítulo, trazemos a legislação brasileira sobre a escola de tempo integral e educação integral, perpassando pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, o Programa Mais Educação de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de 2007 e o Plano Municipal de Educação da cidade de Marília (SP) de 2015. Assim como também trazemos a legislação municipal que instituiu o Projeto de Educação em Tempo Integral: 3 leis e 2 decretos.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados obtidos por meio dos PPPs e das entrevistas com os gestores, na tentativa de identificar as concepções de educação integral e concepções de tempo integral de um representante da Secretaria Municipal de Educação, que participou do processo de discussão, estudo, redação e implementação do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, e dos 2 gestores das 2 escolas selecionadas.

Os PPPs estão organizados em Proposta Pedagógica e Plano de Gestão, além de conterem os Planos Anuais dos professores de cada turma do Núcleo Comum e das Oficinas de Enriquecimento Curricular. As Oficinas de Enriquecimento Curricular são basicamente as mesmas nas 2 escolas: Artes, Produção de Textos, Informática, Leitura,

Qualidade de Vida e Jogos Matemáticos. As oficinas que a escola “A” oferecem, além das citadas, são: Esportes, Hora de Estudos: Matemática, Inglês, Jogos Educativos e Orientação para Estudo I e II. Enquanto que a escola “B” oferece Saúde e Meio Ambiente, Jogos Ortográficos e Atividades Recreativas.

Para esta pesquisa, realizamos a leitura na íntegra dos 2 PPPs, porém trouxemos para análise somente as concepções de educação integral que estão presentes nos documentos e os Planos das Oficinas de Enriquecimento Curricular, que acontecem no período da tarde nas 2 escolas selecionadas. No período da manhã são realizadas atividades referentes ao Núcleo Comum.

Por fim, nas considerações finais, tecemos apontamentos e reflexões sobre as concepções de educação integral e de tempo integral dos gestores da educação do município de Marília.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: DISCUSSÕES ATUAIS E CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS

Este primeiro capítulo está dividido em 2 partes, sendo que a primeira está destinada a apresentar as discussões mais recentes realizadas a respeito da escola de tempo integral e das concepções de educação integral que orientam essas escolas. Para tanto, realizamos pesquisa sistemática no banco de dados da CAPES, no qual encontramos 6 registros, sendo 4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. O período considerado foi de 2007 a 2015 e os registros encontrados datam de 2011 e 2012. Este recorte temporário deve-se à criação do Programa Mais Educação, do Governo Federal, lançado em 2007, que impulsionou a criação de escolas de tempo integral nos estados e municípios brasileiros.

As palavras-chave consideradas foram: escola de tempo integral e concepções de educação integral. Ao pesquisar somente educação integral encontramos 429 registros, porém o objetivo desta pesquisa é analisar concepções de educação integral nas escolas de tempo integral, por esse motivo a busca foi refinada e chegamos aos 6 trabalhos que serão apresentados neste capítulo e que abordam as concepções de educação integral em escolas de tempo integral no corpo de seus textos, não sendo especificamente o objetivo principal desses trabalhos a temática das concepções de educação integral.

O número de trabalhos encontrados sobre a educação integral e a escola de tempo integral demonstra a importância desta temática para o meio acadêmico. Maurício e Ribetto (2009) realizaram um levantamento dos estudos realizados sobre a escola de tempo integral e apontaram a existência de 54 dissertações e 11 teses, das quais 29 foram produzidas no Rio de Janeiro, devido a presença dos CIEPs e 12 foram escritas em São Paulo relativas ao PROFIC e ao CEI. Em relação a textos publicados, foram encontrados 54 artigos científicos impressos em revistas acadêmicas, 16 capítulos de livros ou

fascículos, sendo 3 relatórios de pesquisa e 13 anais de eventos científico-acadêmicos e 7 livros específicos sobre o tema. Complementando a pesquisa de Mauricio e Ribetto (2009), Núbia Silva (2011) aponta que de 2009 a 2011 foram produzidos 11 artigos, 7 dissertações e 1 tese sobre escola de tempo integral.

A segunda parte deste primeiro capítulo será para apresentar o histórico da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral no Brasil para que possamos compreender como ocorreram as primeiras discussões e experiências e qual influência ambas exercem nos dias atuais.

Ao analisar as teses e dissertações encontradas constatamos que as pesquisas realizadas retratam a realidade local de municípios e estados que introduziram as escolas de tempo integral nos últimos anos. O referencial teórico dos trabalhos encontrados concentra-se basicamente nos autores: John Dewey, Anísio Teixeira, Ana Maria Cavaliere, Brandão, Coelho, Guará, Maurício e Paro.

A seguir, apresentamos o estudo das 4 dissertações e 2 teses selecionadas por meio da pesquisa sistemática realizada no banco de dados da CAPES.

1.1 As discussões atuais sobre educação integral e escola de tempo integral

Figueiredo (2011), em sua dissertação, realizou um estudo nas escolas estaduais de tempo integral de Minas Gerais e abordou a discussão, denominada por ela de “polarizada”, que existe entre a implantação da Escola de Tempo Integral e da Educação Integral:

Deste modo, a discussão atual encontra-se polarizada entre a implantação de “escolas de tempo integral” e a promoção da “educação integral”. Esta primeira, como anunciado, nem sempre se ocupa em ampliar a qualidade das aprendizagens na mesma proporção em que se dá a ampliação do tempo. Já esta última, compreende que a educação integral se faz independente do tempo a ela destinado. Por este motivo, baseadas em variadas concepções, surgem diferentes tendências para a configuração do atendimento ao aluno com jornada igual ou superior a 7 horas diárias. (FIGUEIREDO, 2011, p.201)

Para Valadares (2011), em sua tese, também existe uma polarização entre as escolas de tempo integral e a educação integral. A autora investigou a implementação das escolas de tempo integral no município de Goiânia (GO) e apresentou a discussão

realizada por Paro (1988) e outros autores que contribuíram com a escrita do livro *Escola de Tempo Integral* :

Paro et al (1988) afirmam que o estudo de crianças e adolescentes em escolas de tempo integral tem causado muitas discussões no meio educacional brasileiro. Alguns argumentam ser contra, criticando excessivamente o caráter assistencial que os projetos podem assumir. Vão ainda mais além, dizendo que, antes de tudo, é necessário que se garanta um ensino de boa qualidade em período parcial, o que, segundo eles, ainda deixa a desejar. (VALADARES, 2001, p. 75)

A autora ainda apresenta como principal justificativa que aparece nos projetos das escolas de tempo integral, que vai ao encontro da crítica apresentada por Paro (1988), a questão assistencialista.

De acordo com Valadares (2011, p. 75),

Os projetos das ETIs, que defendem a ideia do tempo expandido na educação, utilizam como principal justificativa a necessidade de resolver o problema dos menores em situação de risco. Tira-os da rua e proporcionam um período diário de aprendizagem e convívio escolar que represente ao mesmo tempo a realização de justiça social a essa parcela da população. Acrescenta-se também a esta argumentação que apenas quatro horas no ambiente escolar são insuficientes para se dar adequadamente todo conteúdo educativo necessário à formação de um cidadão autônomo, consciente e crítico para atuar na sociedade atual.

A autora elencou em seu trabalho várias críticas acerca da escola de tempo integral, como a questão do assistencialismo, da implementação baseada em improvisos, da estrutura física da escola ser diferente e distante da proposta que está no documento.

Porém, apesar das críticas apresentadas, a autora afirma que “como acreditamos que as Escolas em Tempo Integral representam o futuro do sistema público de ensino no país, esperamos que nosso estudo e as conclusões que este supõe possam contribuir para o conhecimento da área”. (VALADARES, 2011, p. 29)

Flávia Silva (2011), em seu mestrado, estudou a reorganização do tempo escolar na Rede Estadual de Educação de Goiás (GO) e a implantação da Escola Estadual de Tempo Integral, e questiona logo na introdução de seu trabalho: “Só é possível oferecer educação integral em tempo integral? ” Tendo esta pergunta como norteadora em sua pesquisa, a autora apresenta durante seu trabalho argumentos de autores como Gadotti (2009, p. 42)

No Brasil a educação integral foi concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos

sistemas educacionais; eram por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escola. A escola só é alcançada por meio de uma política pública continuada. (SILVA, F., 2011, p. 25)

Dessa maneira, Flávia Silva (2011) denuncia que em muitos casos a implantação da Escola de Tempo Integral não passou de uma ação eleitoreira, sendo imposta para a comunidade local e escolar nos períodos de eleição no país, acontecendo de forma tumultuada e com improvisos na aquisição ou adequação de recursos materiais, humanos e estrutura física.

De acordo com Cavaliere (2009) e Flávia Silva (2011), a ampliação quantitativa do tempo escolar não tem garantido a qualidade esperada para a educação pública. As atividades realizadas no tempo estendido muitas vezes não estão ligadas diretamente à escola, e são realizadas por voluntários em ONGs ou clubes, garantindo apenas a ampliação quantitativa do tempo, e não qualitativa. Critica, ainda, o termo contraturno, utilizado nos documentos oficiais dos CIEPs, pois defende que a educação integral não pode ser pensada em turnos, mas em dia completo.

Flávia Silva (2011, p.26) apresenta as concepções de educação integral de Gonçalves e Petris (2006):

Gonçalves e Petris (2006), ao trabalharem o conceito de educação integral, identificaram quatro formas de entendimentos e uso desse termo, são elas: (i) educação integral como formação integral, (ii) educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas, (iii) educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e (iv) educação integral na perspectiva de tempo integral.

De acordo com Gonçalves e Petris (2006), o primeiro conceito apresentado, da educação integral como formação integral é o mais encontrado e empregado, porém o que temos encontrado nos trabalhos analisados são projetos de escola de tempo integral que trabalham com os dois conceitos seguintes, isto é, que dividem o tempo de permanência do aluno na escola em várias disciplinas ou em projetos temáticos, sem preocupação em planejar o currículo levando em consideração a formação integral do aluno.

Cavaliere (2009 apud Silva, F. , 2011) ao abordar o debate acerca da ampliação do tempo escolar e da educação integral, acredita que as experiências existentes no Brasil apresentam duas vertentes: uma que tende a investir no interior das unidades escolares na qual o enfoque estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu

interior, com mais profissionais qualificados e com formação diversificada, mais recursos materiais e equipamentos necessários para a realização de diferentes atividades, e com a presença de alunos e professores em turno integral. A outra vertente caracteriza-se por buscar parcerias com instituições ou organizações fora da escola que possam oferecer atividades aos alunos no período contrário ao de aula, em um ambiente diferente do ambiente escolar. Segundo a autora, a primeira vertente tem se desenvolvido nas redes estaduais de educação, enquanto que a segunda vertente tem sido desenvolvida por escolas das redes municipais. Classifica, ainda, a primeira vertente como tendo um propósito de formação escolar, e a segunda vertente como de caráter de proteção social. Entretanto, no município de Marília (SP), constatamos, por meio das entrevistas realizadas, que as escolas municipais enquadram-se na primeira vertente apresentada por Cavaliere (2009), pois atendem o aluno o dia todo dentro da própria escola, com professores concursados, e não contam com parcerias com instituições ou organizações fora da escola.

De acordo com as análises realizadas por Cavaliere (2009), alguns municípios como Belo Horizonte, São Paulo e Curitiba, apresentam experiências que se enquadram na segunda vertente, isto é, na de caráter de proteção social, vertente que se utiliza de espaços extra- escolares como parques, museus, praças, balneários, sambódromos entre outros, para realizar atividades no contraturno escolar. Os programas aos quais a autora se refere são *Programa Escola Integrada*, desenvolvido no município de Belo Horizonte desde 2006, o *Programa São Paulo é uma Escola*, desenvolvido pelo município de São Paulo desde 2005, e os *Centros de Educação Integrada*, desenvolvido pelo município de Curitiba.

Ressalta-se que os municípios de Belo Horizonte e São Paulo participam da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, ligada à associação Internacional de Cidades Educadoras que tem como base a Declaração de Barcelona², de 1990.

Cavaliere (2009) aponta também algumas experiências que se enquadram no que ela denominou de primeira vertente, considerada de caráter de formação escolar que

² A Declaração de Barcelona ocorreu no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona em 1990. Neste congresso, várias cidades, representadas por seus governantes locais assinaram um acordo de trabalhar para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes através da participação ativa dos mesmos na utilização e evolução da própria cidade. Os princípios das Cidades Educadoras são: trabalhar a escola como espaço comunitário, trabalhar a cidade como grande espaço educador, aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas, valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192

acreditam que a ampliação do tempo escolar deva ocorrer dentro da própria escola, num modelo de escola de tempo integral.

Essas experiências acontecem nas redes estaduais, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais. Os programas desta primeira vertente são: *Programa dos Cieps*, desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro, desde 1980, o *Projeto Escola Pública Integrada*, desenvolvido no Estado de Santa Catarina, desde 2003, o *Programa Escola de Tempo Integral*, desenvolvido no Estado de São Paulo, desde 2004 e o *Programa Estadual Aluno em Tempo Integral*, desenvolvido no Estado de Minas Gerais, desde 2005.

Núbia Silva (2011) estudou em seu mestrado o Programa Federal Mais Educação e as propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e do município de Goiânia. O caráter de proteção social foi indicado como um dos resultados obtidos em sua pesquisa após a análise dos dados. Segundo a autora, por meio da análise dos dados, foi possível afirmar que as ações educacionais da educação integral atendem os interesses da política neoliberal, transferem responsabilidades entre as instituições família, escola e Estado, e possuem concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos, deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano.

A autora acredita que:

[...] faz-se necessária uma reforma nas políticas públicas educacionais com investimentos físicos e humanos bem maiores e uma ressignificação de prioridades. Ampliar o tempo pressupõe-se aumento de possibilidades de aprendizagem, com objetivo de garantir aos alunos maiores oportunidades com experiências científicas, culturais e sociais, em ações pedagógicas articuladas para propiciarem um desenvolvimento intelectual e humano. Ações que dependem de vontade política, que, por sua vez, devem ser comprometidas com a qualidade do ensino público, com a garantia do ensino gratuito e de qualidade. A qualidade não pode estar vinculada a quantidade de tempo que o aluno permanece na escola e sim ao aumento de conhecimentos adquiridos, a ampliação dos saberes. (SILVA, N. , 2011, p. 24)

A ampliação do tempo escolar, voltada para a polarização entre a quantidade e a qualidade do tempo escolar, também é discutida por Arroyo (1988, apud Silva, N. 2011), que acredita que a escola de tempo integral é uma proposta político-pedagógica específica que deve propiciar aos alunos um desenvolvimento saudável, mais abrangente em espaços, tempos e métodos. Porém, não é o tempo que determina a qualidade e a quantidade do que se aprende; a força educativa está nas experiências adquiridas numa

organização social. Aumentar o tempo não deve ser a razão, mas a consequência do que se almeja alcançar, argumenta Arroyo (1988, apud Silva, N.,2011).

Para Cavaliere (2007 apud Silva, N. , 2011,p. 37), a ampliação do tempo escolar pode ser justificada por obter melhores resultados por conta das maiores oportunidades de práticas e rotinas escolares, ou adequação às novas exigências da família atual e do mercado, principalmente para atender a necessidade das mulheres que estão no mercado de trabalho, e até devido à mudança na concepção escolar, que está pautada na formação dos alunos para atender às exigências da sociedade contemporânea. Porém, Cavaliere (2007) aponta que a maior quantidade de tempo não determina, por si só, a qualidade do ensino, embora as práticas escolares possam provocar um valor qualitativo na proposta pedagógica da escola.

Cavaliere (2009), no artigo *Escola de tempo integral versus aluno em tempo integral*, apresenta dois modelos antagônicos de investimento: um centrado em mudanças institucionais com melhorias nas estruturas físicas e humanas, e outro centrado na diversidade das atividades oferecidas aos alunos. Para a autora, precisa haver mudanças no interior da escola para que esta possa oferecer condições de ensino compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral.

A pesquisadora Núbia Silva (2011) discute ainda a questão de a escola de tempo integral garantir uma educação integral:

Entende-se aqui que integral signifique “completa”, de acordo com os ideais escolanovistas, conforme demonstra Coelho (2009, p. 89), isto é: “com atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)”, indispensáveis em uma escola de tempo integral. Acredita-se, como entendem alguns autores, que essa associação não seja necessária. É possível oferecer uma educação completa em uma escola de tempo regular, se os meios e os procedimentos pedagógicos forem eficazes, assim como é possível uma escola de tempo integral não conseguir, por falta de recursos e procedimentos pedagógicos eficazes, oferecer uma educação integral. São ações independentes que podem ou não estar interligadas. (SILVA, N. p. 43, 2011)

Núbia Silva (2011) aponta ainda a existência de duas escolas: uma voltada para o atendimento dos filhos dos pobres e outra voltada para os filhos dos ricos. A primeira seria uma escola de “acolhimento social”, enquanto que a segunda seria de “acolhimento ao ensino”, destinada à formação cultural e científica.

Ramos (2012) pesquisou em sua tese as concepções que orientam a escola de tempo integral como escola do acolhimento, e as concepções que orientam a escola de

tempo integral como escola do conhecimento. Para a autora, as escolas de tempo integral da rede pública estadual de Goiás, local onde realizou seu estudo, enfrentam muitos desafios, e vêm consolidando uma escola do acolhimento em detrimento da escola do conhecimento:

Em outras palavras, a escola deixa de ser escola do conhecimento e passa a ser, também, do acolhimento, ensina, acolhe, cuida, zela. A escola tem a sua função social que é a de educar, com certeza seria a de educar integralmente, mas a sua real função hoje, pelo que pudemos constatar, é assegurar às crianças tudo aquilo que não lhe é oferecido em casa. (RAMOS, p. 101, 2012)

Ainda de acordo com Ramos (2012), a escola do acolhimento teve origem na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) que considera que a escola tradicional é incapaz de se adaptar ao novo contexto de sociedade, pois ela se organiza de forma conteudista, e já essa nova perspectiva de escola, a escola do acolhimento, será uma escola com ações socioeducativas mais amplas, que visa ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Assim, não se trata de manter aquela escola voltada ao conhecimento, ao domínio dos conteúdos e da formação das capacidades cognitivas, mas uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Entretanto, Ramos (2012) não defende nenhuma das duas escolas como sendo a mais indicada, ou apropriada. Para ela, o que importa é que a escola desenvolva o ensino como condição humana, procurando conhecer as necessidades do sujeito dentro das suas especificidades, suas limitações, seus anseios.

A autora identificou em seu trabalho que há duas perspectivas de escola de tempo integral: uma como alternativa para pais e sociedade, pois muitos pais não têm onde deixar seus filhos, e estes estando dentro das escolas não causariam “danos” para a sociedade, evitando as drogas, a prostituição, os roubos. É a escola que vem auxiliar a família que precisa trabalhar e não tem onde colocar seus filhos, onde todos os adultos da família precisam trabalhar a fim de gerar renda para a sua subsistência, e a possibilidade de deixarem as crianças em uma escola de tempo integral passa a ser vista positivamente por essas pessoas de menor renda, pois, de modo geral, ela acolhe, cuida, zela e mantém a criança ocupada.

A outra perspectiva concebe a escola de tempo integral como aquela que tem como objetivo a educação integral do ser humano:

Assim, julgamos conveniente compreender a escola de tempo integral a partir de uma perspectiva da educação integral, que cumpra este propósito e que defenda uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões: física, psicológica, social e cultural. (RAMOS, p. 35, 2012)

Ramos (2012) compartilha as concepções de autores como Teixeira (1950) que acredita que educar é uma função complexa, e de Guará (2006) sobre a educação integral:

Guará (2006) afirma ainda que a educação integral é uma prática que propõe “[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 16 apud RAMOS, 2012, p. 89).

Azevedo (2012) pesquisou em seu mestrado o *Programa Cidadescola* do município de Presidente Prudente (SP), de caráter intersetorial, que segue as diretrizes do *Programa Mais Educação- Passo a Passo*, utilizando vários locais fora da escola para desenvolver atividades com os alunos. Entretanto, a autora alerta para que o aumento do tempo na escola não seja apenas quantitativo:

A proposta é melhorar a qualidade da educação por meio do aumento do tempo de atividades que propiciem um acesso maior à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, ao bem estar físico, à preservação ambiental, enfim, vários eixos em que a criança possa conhecer e ampliar o seu vocabulário social. O problema é que, se mal interpretado, esta proposta curricular pode se transformar numa "faca de dois gumes", na qual uma ponta apenas amplia o que já existe, camuflando-o com uma atividade um pouco diferente aqui e outra lá; enquanto na outra ponta as atividades são desenvolvidas “em qualquer lugar”, “de qualquer jeito”, com “qualquer material”, pois assim estaremos propiciando “mais” às nossas crianças e jovens. (AZEVEDO, 2012, p. 28)

Azevedo (2012) questiona se a eficiência do ensino está atrelada ou não ao número de horas que o aluno permanece na escola. Atualmente, o ensino é oferecido em períodos de 4 ou 5 horas e pode não ser suficiente para o aprendizado dos alunos, porém, o aumento quantitativo deste tempo não garantirá a qualidade do ensino. Para a autora, a questão das horas que o aluno permanece na escola não está relacionada diretamente à suficiência ou insuficiência para o aprendizado do aluno. Esta questão já foi levantada por Paro (2011) que afirma que a mesma está relacionada a como está sendo utilizado o tempo que o aluno passa na escola, independente se é de 4 ou 8 horas.

Ainda conforme Paro (2011), quando a discussão se refere ao “tempo escolar”, muitos consideram o tempo diário de quatro ou cinco horas

que as crianças passam na escola insuficientes para o aprendizado das crianças e uma das alternativas pensada é a escola de tempo integral. Porém, o aumento de horas não garante uma melhora da qualidade na educação e é preciso reformular a estrutura administrativa, curricular e didática da escola. Caso contrário, a extensão desse tempo pode dobrar a ineficiência que essa escola já demonstra no tempo regular e causar danos dobrados ao educando. O autor aponta que a ampliação do tempo curricular requer ampliar também os tempos culturais, pois o homem não precisa somente de conhecimentos e informações, sendo importante a ampliação da cultura sob aspectos científicos, filosóficos, éticos, artísticos e tecnológicos. (AZEVEDO, 2012, p. 29)

Azevedo (2012) aponta também a falta de envolvimento de toda equipe escolar, como docentes e equipe de apoio durante as discussões para a implementação da escola de tempo integral como fator determinante para a qualidade do ensino da escola de tempo integral. Segundo a autora, os professores são os últimos a saberem das mudanças, recebem a proposta pronta e resistem à ideia de a escola funcionar em tempo integral, ora por não estarem convencidos ou conscientes dos caminhos escolhidos por quem idealizou a proposta, ora por julgarem que há alunos em excesso, poucos espaços e poucos materiais.

Azevedo (2012) constatou que muitas pessoas ainda confundem o aumento de tempo diário na escola com a ampliação da jornada em sala de aula. Para ela e Coelho (2002), a escola de tempo integral jamais pode ser confundida com a escola de dupla jornada, que funciona com a repetição de tarefas e metodologias já fracassadas. O tempo integral refere-se à formação integral do ser humano, alicerçadas em atividades variadas que incluam os esportes, a cultura, as artes em geral.

Para Azevedo (2012), a escola de tempo integral propicia também a realização de atividades mais democráticas e a tomada de decisões coletivas. A autora defende a ideia apresentada por Cavaliere (2007):

Para Cavaliere (2007), além do tempo integral propiciar a realização de atividades mais democráticas, há também o contato com atividades ligadas à cultura, artes, esportes, lazer e tomada de decisões coletivas, que diferem totalmente de uma escola de turno parcial, geralmente centrada nos conteúdos escolares “tradicionais”, e nas quais a organização do tempo disponível não prioriza tais vivências. A oportunidade de experienciar novas situações é o que promove o diferencial da escola de tempo integral. Em resumo, a escola de tempo integral precisa ser diferente de uma escola convencional; do contrário, apenas potencializará os problemas já existentes. (AZEVEDO, 2012, p. 47)

Azevedo (2012), na conclusão de sua dissertação, aponta que há a possibilidade da escola estudada em seu trabalho apresentar uma oposição entre os dois períodos, como se fossem duas escolas ao invés de ser uma única escola, uma escola integral e inteira:

Por fim, conclui-se que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o “período regular” e o “contraturno”, como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, quando as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira. (AZEVEDO, 2012, p.202).

Gnisci (2012), em sua dissertação, analisou o Programa de Educação Integral Bairro- Escola do município de Nova Iguaçu (RJ) e contribuiu para a discussão da educação integral e da escola de tempo integral. A autora defende uma educação integral que considere o indivíduo como um todo, e condena a visão daqueles que confundem escola de tempo integral com simples aumento quantitativo de tempo:

Um cuidado se faz necessário logo de saída: não confundirmos Educação Integral somente com “escola de tempo integral”. Primeiro, porque se apenas proporcionarmos a ampliação do tempo e espaço da escola sem dar a elas a qualidade para o desenvolvimento da Educação, ficamos somente com a expansão do problema da não formação adequada do educando. Segundo, se na aglutinação de grupos da comunidade no processo educativo e nas atividades do horário complementar não se colocar o desenvolvimento do indivíduo ‘integralmente’ como prioridade, a educação não terá sido integral. (GNISCI, 2012, p.19)

Para Gnisci (2012), a escola de tempo integral precisa estar preocupada com a formação do indivíduo em primeiro lugar, para a formação plena e completa. Sobre a formação do indivíduo, a autora traz uma citação de Rios (2001):

Acho que o termo “educação integral” é um pleonismo. A educação ou é integral ou ela não pode ser chamada de educação de verdade. A educação terá de levar em consideração todos esses elementos: tornar a pessoa inteira, sempre tendo a possibilidade de se completar, de se transformar. (RIOS, 2001, p.48 apud GNISCI, 2012, p. 19)

Isa Guará, em seu artigo Educação e desenvolvimento: articulando saberes na escola e além da escola (2006) associa a educação integral com a formação integral do ser humano. Para a autora, não há como se pensar em educação se não pensar em formação. Se a educação é integral a formação também será.

A Educação Integral está, pois, associada à formação integral, como coloca Isa Guará: Na perspectiva de compreensão do homem como ser

multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006 apud GNISCI, 2012, p. 28)

Gnisci (2012) aponta que há muitos desafios a serem superados ainda em relação à implementação da escola de tempo integral, mas acredita que a escola do dia todo tem grandes chances de dar certo:

Como uma gestação que exige cuidados e proporciona certos desconfortos, optar por esta reestruturação no ensino perpassa por questões como desnaturalização da escola que funciona em turno parcial; ampliação de tempos, espaços e investimentos; reformulação dos Planos Curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos; Implementação de uma Gestão Participativa e outras. Mais por urgência do que por escolha. A esse respeito, em resposta a uma reportagem do jornal O Globo, de 2006, que expressa este preconceito de um segmento da sociedade a propósito da escola em tempo integral, Maurício (2009) nos convida a acreditar na escola de tempo integral, como potencial de uma melhor escola pública. A escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade, apesar dos Cieps terem reunido alguns indícios promissores. Mas há dados empíricos suficientes para comprovar a ineficiência de escola pública que tivemos até hoje. É obrigatório que se invista em soluções e entre elas está o tempo integral para o ensino fundamental. (GNISCI, 2012, p. 59)

Como demonstrado nos parágrafos acima, há atualmente uma discussão no meio acadêmico sobre a educação integral nas escolas de tempo integral. Os autores das teses e dissertações apresentadas nesta parte deste primeiro capítulo apontam problemas na implementação da escola de tempo integral nas diferentes localidades que realizaram suas pesquisas. Apontam, ainda, que a educação integral poderá ser oferecida na escola de tempo integral, e que esta tem grande possibilidade de contribuir para o aumento qualitativo da educação pública brasileira.

A seguir, apresentamos um quadro - resumo com as concepções de educação integral e de tempo integral que encontramos nas teses e dissertações lidas.

Quadro I. Quadro – resumo das concepções de Educação Integral e Tempo Integral

Educação Integral	Escola de Tempo Integral
Enxerga o aluno por inteiro (CAVALIERE,2009)	Não é apenas aumento quantitativo de horas (CAVALIERE, 2009)
Educação completa com atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas, de saúde e de cunho ético-filosófico (COELHO, 2004)	Escola do dia todo com alunos e professores o dia todo na escola (CAVALIERE, 2009)
Formação integral do aluno (GUARÁ, 2009)	Favorece a educação integral (MAURÍCIO, 2002)
Conhecimento, formação de hábitos, atividades práticas e reflexivas -escola cidadã/ cidade educadora (FREIRE apud GADOTTI, 2009)	Educação em Tempo Integral é uma redundância (FREIRE apud GADOTTI 2009)
Formação do cidadão autônomo, consciente e crítico (VALADARES, 2011)	Assistencialista- atende menores em situação de risco (VALADARES, 2011)
	Proteção social e acolhimento social (SILVA, N., 2011)

Elaboração própria

Esse levantamento realizado no banco de dados da CAPES, em busca de teses e dissertações que tratam de concepções de educação integral e da escola de tempo integral em diferentes estados e municípios brasileiros, contribuiu para ampliar nosso olhar e, assim, tivemos condições de visualizar o panorama atual das discussões que estão sendo realizadas no meio acadêmico acerca desta temática. Isso contribuiu, também, para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa em relação às escolas de tempo integral do município de Marília (SP). O objetivo principal desta pesquisa é analisar as concepções de educação integral e tempo integral dos gestores municipais de educação. Como embasamento teórico utilizamos não somente a literatura apresentada nas teses e dissertações, como também e, principalmente, o legado de Anísio Teixeira, que foi o

grande idealizador da educação integral atrelada à escola de tempo integral. Apresentaremos este legado na segunda parte deste capítulo.

Desta maneira, o presente estudo diferencia-se dos demais por abordar não apenas a implementação das escolas de tempo integral, mas por aprofundar a questão das concepções de educação integral dos gestores responsáveis pela implementação do projeto na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Marília (SP) .

A seguir, na segunda parte deste capítulo, apresentaremos um breve histórico da educação integral no Brasil, o legado de Anísio Teixeira e as primeiras experiências de escolas de tempo integral brasileiras.

1.2 O legado de Anísio Teixeira

A história da Educação Integral no Brasil, inicia-se na segunda metade do século XX com alguns movimentos, entre eles o Movimento Anarquista, o Movimento Integralista Brasileiro, o Movimento Liberal e o Movimento Católico, cada um com propostas diferentes, mas preocupados em discutir a educação integral.

Anísio Teixeira³ integrou o Movimento Liberal e é tido como o precursor e idealizador da escola de tempo integral no Brasil em todas as teses e dissertações lidas para esta pesquisa. Teixeira (1957) defendeu uma escola de qualidade para todos onde os alunos tinham direito a espaços adequados para realizar atividades de diferentes naturezas como estudos acadêmicos, esportes, lazer, arte e cuidados com sua saúde e higiene. Acreditava que uma educação de qualidade não poderia ser oferecida em curtos espaços de tempo e por esse motivo priorizava a escola de tempo integral, na qual o aluno permaneceria por sete horas diárias. Seu envolvimento com a educação integral teve início em 1932 quando participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, juntamente com Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles e outros vinte e três intelectuais brasileiros. Tinham como objetivo implementar um Sistema de Ensino Público que integrasse diferentes frentes de aprendizagem: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas

³ Anísio Spinola Teixeira, nasceu em Caiteté, Bahia, no ano de 1900. Filho de uma família tradicional, estudou Direito na Universidade do Rio de Janeiro e aos 24 anos assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino a convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon.

e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. Para os intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação integral era vista como “direito biológico” de cada indivíduo, como um elemento vivo, suscetível a transformações causadas pelo meio social em que vive, como a família e toda sociedade em geral. (CAVALIERE, 2010)

De acordo com Cavaliere (2010, p.252),

O termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporados em todos os sistemas de organização escolar.

Anísio Teixeira além de participar do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, deu continuidade ao estudo, discussão e implementação da educação integral e das escolas de tempo integral. Em 1952, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador. Havia atividades no “turno básico” e atividades no “contraturno”. As atividades escolares aconteciam nas escolas-classe enquanto que as atividades do “contraturno” ocorriam nas escolas-parque, oferecendo alimentação, atividades esportivas e artísticas, higiene, socialização, preparo para o mundo do trabalho e discussões sobre cidadania e cultura colaborativa. Havia quatro escolas-classe com mil alunos cada uma, construídas ao redor de uma única escola-parque com capacidade para quatro mil estudantes em turnos alternados. (CAVALIERE, 2010)

O Centro Carneiro Ribeiro atendia seus alunos das 7h30 às 16h30. A escola-parque, de acordo com Éboli (1983) apud Cavaliere (2010, p.256), seria composta dos seguintes setores:

(a) Pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre; e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos quinze anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das

crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam.

Porém, o interesse de Anísio Teixeira por uma educação integral teve início antes dos anos de 1930, enquanto diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1927 quando realizou sua primeira viagem aos EUA. Lá permaneceu sete meses assistindo a cursos na Universidade de Columbia, e onde também visitou algumas instituições de ensino. No ano seguinte, em 1928, retornou aos EUA para aprimorar seus estudos, oportunidade que teve contato com as ideias de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira. (CAVALIERE, 2010)

As ideias novas de Anísio Teixeira entravam em contradição com o paradigma vigente da época, que concebia a educação numa visão cívico-higienista, e tinha como bandeira a alfabetização para curar o Brasil da ignorância. (CAVALIERE, 2010)

Entre os anos de 1931 e 1935, Anísio Teixeira escreveu a obra *Educação para a Democracia*, período em que assumiu o cargo público de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo Pedro Ernest.

Em 1957, publicou o livro *Educação não é privilégio*, ano em que dirigia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e exercia o cargo de Secretário-Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste livro, Teixeira (1957, p.49-50) argumenta sobre a necessidade da escola de tempo integral:

A Escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É pois uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

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

Ainda no livro *Educação não é privilégio*, o autor defende a ampliação do tempo na escola, a manutenção do número de séries escolares e não sua redução, o prolongamento do ano letivo e a preparação dos professores para as funções mais amplas da escola. Defende, também, modificações estruturais de programas, de métodos e de processos nas escolas. Ao mesmo tempo, Anísio denuncia a perda da qualidade na educação ao apontar o que a falta de recursos provocou no tempo de permanência dos alunos nas escolas ao oferecer o ensino para todos, reduzindo o período de estudo para “três anos de meios-dias, três anos de terços de dia”, simplificando ao máximo até chegar a pura e simples alfabetização. As escolas passaram a ter dois turnos e nas cidades maiores, algumas chegaram a ter três e outras até quatro turnos. (TEIXEIRA, 1957; CAVALIERE, 2010)

Durante a ditadura de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira ficou afastado da vida pública e, em 1946, exerceu as funções de Conselheiro de Educação Superior da UNESCO, em Paris. Porém, em pouco tempo voltou ao Brasil para assumir o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1947- 1951).

Em 1960, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, juntamente com outros importantes nomes da educação brasileira, criaram o Plano Humano do Distrito Federal. Foram construídos e inaugurados vários centros educacionais semelhantes ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Em Brasília, o primeiro Centro Educacional recebeu o nome de Centro de Educação Elementar, composto por vários prédios escolares que agregavam jardim de infância, escolas-classe e uma escola-parque. Este sistema idealizado por Anísio Teixeira possibilitou a criação da Universidade de Brasília (UnB) e do Plano para a Educação Básica, ambos importantes para a educação brasileira. (MEC, 2009)

Seus feitos não deixam dúvida de sua importância para toda educação brasileira. De acordo com Cavaliere (2010, p.250),

A importância e alcance do legado intelectual desse autor atingem diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro. A ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar.

Sendo assim, consideramos de suma importância para o estudo das concepções de educação integral e da escola de tempo integral o pensamento e as obras de Anísio Teixeira. A leitura de seus livros durante o processo que antecedeu a escrita desta

dissertação foi encantadora e motivadora, fazendo com que acreditemos que a escola de tempo integral é possível de ser concretizada, e é possível oferecer uma educação integral em tempo integral para os alunos das escolas públicas brasileiras.

Em seguida, apresentamos três experiências brasileiras de escola de tempo integral, tendo em vista que são utilizadas, muitas vezes, como referência para a criação das escolas de tempo integral atuais.

1.3 Os CIEPs

A primeira experiência que trazemos para esta pesquisa são os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública que foram criados em 1980, inspirados no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, pelo sociólogo Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares, arquitetados por Oscar Niemeyer, durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola do PDT (1983- 1987 e 1991-1994) e, por esse motivo, os CIEPs ficaram conhecidos por “Brizolões”. (RAMOS, 2012)

Os CIEPs tinham capacidade para atender 1000 alunos entre crianças e adolescentes e ofereciam atividades pedagógicas, recreativas, culturais e de assistência à saúde e alimentação das 8h às 17h. A estrutura era composta por três prédios, sendo um prédio principal onde ficavam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, áreas para recreação, uma segunda edificação destinada ao ginásio para as atividades esportivas e também culturais e artísticas, e um terceiro edifício para a biblioteca e dormitórios. No segundo mandato de Leonel Brizola, alguns CIEPs receberam também piscinas.

A construção das unidades era rápida e econômica pois utilizavam placas pré-moldadas. Entretanto, de acordo com Ramos (2012), os CIEPs foram muito criticados:

Várias críticas foram feitas aos CIEPs, uma delas é a de que o projeto só atenderia 5% dos alunos, tornando a sua construção dispendiosa. No entanto, o que de fato aconteceu é que foram atendidos em torno de 40% dos alunos, nos 500 (quinhentos) CIEPs e nos 350 (trezentos e cinquenta) CIAPs. A outra crítica diz respeito ao alto custo para sua implantação, e Oscar Niemeyer, responsável pelo projeto, faz um desabafo ao Jornal do Brasil, publicado em 25 de setembro de 1985, rebatendo as críticas e justificando os custos da obra. (RAMOS, p. 47, 2012)

Os CIEPs foram uma política de governo, pois os demais governantes que assumiram o Estado do Rio de Janeiro não deram continuidade ao projeto. As escolas passaram a atender os alunos em meio período, acabando com o período integral.

1.4 Os CAICs

A segunda experiência que trazemos para este trabalho são os CAICs - Centro de atenção integral à criança e ao adolescente, que foram criados em 1993 no município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro, por estudantes dos cursos de licenciatura do campus central da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, durante o governo Collor. O projeto teve inspiração nos dois projetos citados anteriormente: o Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e Oscar Niemeyer.

Inicialmente foram denominados de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente e a sigla era CIAC. Fazia parte do Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto Nº 91/1990, no governo do presidente Collor, elaborado pela Legião Brasileira de Assistência e coordenado pelo Ministério da Criança.

Com o afastamento e a renúncia do presidente Collor, Itamar Franco assume o governo e cessa o Ministério da Criança, e passa a chamar o Projeto Minha Gente de Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e os CIACs passam a se chamar CAICs- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

De acordo com o parágrafo único do artigo 1º da Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993, os CAICs tinham como proposta:

- I - mobilização para a participação comunitária;
- II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos;
- III - ensino fundamental;
- IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho;
- V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;
- VI - assistência a crianças portadoras de deficiência;
- VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes;
- VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes. (BRASIL, 1993)

Os CAICs tinham o envolvimento das três esferas governamentais: federal, estadual e municipal. A esfera federal tinha a incumbência de construir as estruturas físicas das unidades, a estadual de coordenar a execução dos serviços da construção das unidades e a municipal de ceder o terreno para a construção e executar os serviços de funcionamento dos CAICs. Universidades públicas e entidades privadas sem fins

lucrativos também estavam envolvidas com a institucionalização e operacionalização dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

A construção desses Centros era grandiosa, contava com quatro blocos de prédios semi-interligados, sendo um deles uma quadra poliesportiva cuja cobertura de algumas é em formato de pirâmide pintada com as cores da bandeira do Brasil, além de um anfiteatro ao ar livre.

1.5 Os CEUs

A terceira experiência de escola de tempo integral que trazemos são os CEUs – Centros Educacionais Unificados, que foram inaugurados em 2002, pela prefeitura de São Paulo e, atualmente, há 42 unidades na cidade. Os Centros foram implementados na periferia da capital e atendem crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em regime de período integral.

Para Núbia Silva (2011, p.65),

O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, com uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Desta maneira, os CEUs não concentram suas atividades na escola e nas salas de aula, mas utilizam os diferentes espaços sociais de aprendizagem que uma cidade pode oferecer. Porém, esses espaços estão dentro do próprio Centro Educacional, como afirma Valadares (2011, p. 68):

Cada CEU possui salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tele centro, padaria, centro comunitário, teatro, biblioteca, salas de música e dança, duas orquestras, rádio comunitário, estúdios de produção e gravação multimídia, escola de iniciação artística, ginásio coberto, quadras, pista de *skate* e piscinas, sendo usado pela comunidade inclusive nos finais de semana.

Os CEUs apresentam ainda uma proposta de gestão democrática que convida a comunidade do entorno a participar das decisões e da elaboração do Regimento Interno, do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Gestor.

De acordo com a literatura consultada, os CEUs são uma das experiências mais significativas do estado de São Paulo quando se trata de educação integral em período integral.

As experiências citadas acima, os CIEPs, os CAICs ou CIACs e os CEUs, são experiências que servem de modelo para os municípios e estados que estão implementando programas de educação integral em tempo integral. Não se trata de modelos a serem seguidos ou copiados, mas de modelos para serem analisados e estudados, que servem de base para a discussão e elaboração dos projetos de cada cidade.

Escolhemos estas três experiências, apesar de haver outras tantas em outros municípios e estados brasileiros, por considerá-las como marcos referenciais na história da educação de tempo integral no Brasil. As três experiências citadas têm em comum a questão do planejamento, pois foram pensadas e construídas para atender o aluno em tempo integral. Com isso, possuem uma estrutura adequada para receber os alunos e para desenvolver atividades que contemplam várias áreas do desenvolvimento infantil e contribuem para o aprendizado dos alunos. Nessas escolas havia um projeto que contemplava salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros, áreas para recreação, áreas para atividades esportivas, culturais e artísticas, além de biblioteca e dormitórios.

As escolas municipais de Marília analisadas nesta pesquisa não foram pensadas e planejadas para atender alunos em período integral. Apresentam estrutura física muito distante da estrutura física dessas escolas citadas e por isso enfrentam dificuldades para oferecer uma educação integral para os alunos, acabam tendo que improvisar espaços, desativar biblioteca etc.

No capítulo seguinte, apresentamos as bases legais da educação integral e do tempo integral para analisar como a legislação institue o tema em questão. Consideramos a legislação nacional e municipal como parte do *contexto de produção de texto* do ciclo de políticas. Neste contexto, segundo Mainardes (2006), são construídos os textos políticos que representam a política e a partir dessas leis que os agentes responsáveis em colocá-las em prática vão elaborar o Projeto do município de Marília.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA

A educação integral está garantida na Constituição Federal que assegura a educação como um direito social de todos os cidadãos brasileiros, conforme prescrevem os artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, que assim determinam:

Art 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...] (EC no. 26/2000 e EC no. 64/2010).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2011, p. 136).

De acordo com a Constituição Federal, todo cidadão tem direito a uma educação que vise seu pleno desenvolvimento, isto é, uma educação completa, integral. Levando-se em conta a legislação específica da educação, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/1996, que é a primeira lei que apresenta em seu corpo a escola de tempo integral propriamente dita.

Entretanto, antes de apresentar a ampliação do tempo escolar, a LDB garante a educação integral desde a Educação Infantil, como está determinado no Título V, Capítulo II, da Educação Básica, Seção II, da Educação Infantil, art. 29:

Art. 29. A educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 34, a LDB estabelece que “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”. (BRASIL, 1996)

Mas, é no segundo parágrafo do mesmo artigo, que a LDB introduz a escola de tempo integral, apesar de trazê-la como uma oferta progressiva, dando margem a questionamentos sobre sua efetiva consolidação: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996)

A própria LDB vai instituir o segundo documento legal referente à escola de tempo integral: o Plano Nacional de Educação. Em seu artigo 87, “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. No parágrafo quinto do mesmo artigo, utilizando-se mais uma vez da palavra progressiva, acrescenta que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. (BRASIL, 1996)

No parágrafo primeiro do artigo 87, a LDB institui definitivamente o Plano Nacional de Educação:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em janeiro de 2001 e vigorou até 2010. Nele a escola de tempo integral não aparece como uma meta específica, mas sim diluída pelos níveis e modalidades da educação infantil e do ensino fundamental. (CAVALIERE, 2014).

Na meta sobre educação fundamental, o PNE (2001) apresentou um modelo de educação em tempo integral, com o objetivo de universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. As escolas de tempo integral seriam para atender crianças oriundas de famílias com baixa renda. Na questão de quantidade de horas, o primeiro Plano Nacional de Educação previa a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

Em abril de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, prevendo várias ações, entre elas o Programa Mais Educação, no qual os alunos passariam mais tempo na escola, com mais atividades no contraturno e ampliação do espaço educativo. Este Programa Mais Educação do governo federal (BRASIL, 2007) prevê uma jornada escolar nas escolas de tempo integral de no mínimo 7 horas diárias, em consonância com o PNE, em que os alunos terão, além das disciplinas curriculares, educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica e acompanhamento pedagógico.

Ainda no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.253 de 13/11/2007, foi determinado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para destinar recursos financeiros às diversas modalidades da Educação Básica. Porém, em julho de 2010, por meio da Portaria nº 873 incluiu-se o repasse para as escolas de tempo integral, estimulando a oferta da escola de tempo integral pelos municípios e estados.

Por fim, o segundo Plano Nacional de Educação foi estabelecido pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, “com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014) que estabelece:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988)

O segundo Plano Nacional de Educação (2014) traz a escola de tempo integral como meta específica, a meta número 6, para todos os níveis da educação básica:

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.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

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

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

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

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

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

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

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

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

O segundo PNE é o documento nacional mais recente que orienta a política pública de escola de tempo integral. Comparando o que PNE estabelece sobre a escola de

tempo integral com o que a LDB de 1996 estabelece, constatamos que houve um avanço no que se refere ao estabelecimento de metas para a oferta da escola de tempo integral. Enquanto a LDB/1996 apresenta a oferta da escola de tempo integral de forma progressiva, dando margem ao não cumprimento da lei, pois progressivamente significa que não há um tempo determinado para que ela ocorra, o PNE estabelece um prazo de dez anos para a oferta de escola de tempo integral para a metade das escolas públicas brasileiras.

Diante disto, municípios e estados estão mobilizando-se para ofertar a escola de tempo integral, alguns aderindo⁴ ao PME (Programa Mais Educação), outros adotando práticas próprias e, ainda, há aqueles que possuem mais de um modelo de escola de tempo integral, como afirma Cavaliere (2014, p. 1219):

Há municípios e estados que, ao mesmo tempo, gerenciam o PME no conjunto da rede e implantam, aos poucos, unidades escolares de tempo integral, especialmente estruturadas para tal, com todos os alunos permanecendo em turno integral, apoiadas em regulamentação própria. Os municípios de Mesquita (RJ), Resende (RJ), Rio de Janeiro (RJ) e Juiz de Fora (MG) são alguns exemplos de uma coexistência frutífera.

Após a promulgação do Plano Nacional de Educação, os municípios passaram a elaborar os Planos Municipais de Educação. O município de Marília aprovou seu Plano Municipal de Educação em 2015 por meio da Lei Municipal nº 7824/2015, que foi elaborado sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, com participação da sociedade, por meio da Conferência Municipal de Educação.

A Educação em Tempo Integral tem um capítulo próprio no Plano Municipal de Educação, no qual consta uma introdução que retoma a educação em tempo integral como sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação, a experiência do estado de São Paulo com o Programa Educação- Compromisso de São Paulo, instituído em dezembro de 2011, e o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral de Ensino Fundamental do próprio município. Nesta introdução, há, ainda, um parágrafo sobre a Educação Infantil municipal, afirmando que esta já está estruturada e oferece atendimento em período integral na quase totalidade de suas escolas.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, Marília possui três escolas estaduais do Ciclo I que atendem os alunos em período integral, quatro escolas estaduais

⁴ Essa adesão é por Convênio, e as atividades são desenvolvidas de modo precário.

do Ciclo II, duas escolas estaduais de Ensino Médio, uma que atende alunos do Ciclo II e Ensino Médio e três escolas municipais que atendem alunos do Ciclo I.

Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com as escolas municipais que atendem alunos do Ciclo I, isto é, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos as duas primeiras escolas que aderiram ao Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral.

Selecionamos e analisamos os documentos que estão diretamente relacionados ao Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral no município de Marília. Os documentos considerados foram a legislação municipal: a Lei nº 7.588/2013, o Decreto nº 11.372/2014, a Lei nº 7.770 de março de 2015, a Lei nº 7.825 de junho de 2015 e o Decreto nº 11.570 de julho de 2015.

Os documentos analisados das escolas foram os PPPs- Projetos Político-Pedagógicos que são constituídos pela Proposta Pedagógica e pelo Plano de Gestão de cada escola.

Para que o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral ocorresse no município, segundo J.B.F., Diretor de Gestão Escolar da SME, um dos primeiros passos foi a elaboração da lei instituindo sua criação. Em seguida, houve a necessidade de adequar a lei original à realidade escolar e por esse motivo vieram mais 2 decretos e uma nova lei. Analisando este momento à luz do ciclo de políticas podemos afirmar que trata-se do contexto de produção de texto

De acordo com informações colhidas na entrevista realizada com o representante da SME, J.B.F., que exerce o cargo de Diretor de Gestão Escolar, após 6 meses de estudos, pesquisas teóricas e discussões acerca do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, a então Secretária da Educação, juntamente com sua equipe e com o prefeito da cidade na época, redigiram o texto da lei que instituiu o Projeto, a Lei nº 7.588, de 18 de dezembro de 2013.

Segundo J.B.F., houve um interesse político para que ocorresse a implementação do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral:

Inicialmente houve uma vontade política, da administração atual, do prefeito. E a partir daí, a gente começou a pesquisar a legislação da rede estadual e de outros municípios e a partir daí, da legislação de outros municípios, que nós, inicialmente, elaboramos uma minuta de lei, que depois foi aprovada. (J.B.F., 2016)

O entrevistado ressalta que as circunstâncias da época também influenciaram o município a implementar o projeto, como por exemplo, o incentivo do governo federal

que lançou o Programa Mais Educação. Entretanto, de acordo com J.B.F., o município de Marília não aderiu a este programa do governo federal e optou por criar seu próprio programa de educação em tempo integral.

(...) e também uma questão de momento político, pensar no momento, até um incentivo no federal, que tem um Projeto, apesar que nós não entramos no Projeto. Começa a surgir esse incentivo da esfera federal, da estadual e também a gente viu a necessidade de certas escolas na questão pedagógica e na questão social. (J.B.F., 2016)

Notamos o contexto de influência nesta fala do Diretor de Gestão Escolar. A influência do governo federal e do governo estadual impulsionou o município de Marília a implementar o tempo integral no Ensino Fundamental.

A Lei nº 7.588/2013 regulamenta o projeto no município de Marília, e é composta por 13 artigos que tratam da finalidade, dos princípios, da jornada escolar, da composição da equipe gestora, da elaboração do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação em Tempo Integral, da avaliação de desempenho dos alunos, da avaliação dos profissionais, do valor da hora-aula prestada na carga suplementar e da primeira escola a ser implementada o Projeto.

De acordo com o artigo 1º da lei, a finalidade do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral é “ ampliar as possibilidades de aprendizagem, através do enriquecimento do currículo básico aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O Projeto tem como princípios:

- I- O acesso ao conhecimento, oferecendo a todos os educandos as condições metodológicas necessárias;
- II-Implementação de um currículo com ênfase no tratamento diferenciado;
- III-Promoção de uma educação inclusiva em todos os aspectos;
- IV-Formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos;
- V-Pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania;
- VI-Promoção de uma gestão participativa;
- VII-Formação continuada dos profissionais da educação;
- VIII-Construção de uma autonomia escolar voltada ao desenvolvimento de um projeto original, explícito e estabelecido entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. (Lei Municipal nº 7588/2013, art. 2º)

Se considerarmos o inciso VIII, que trata da autonomia da escola, podemos questionar se as escolas municipais possuem efetivamente uma autonomia para se pensar uma concepção própria de Educação em Tempo Integral. Notamos a relação do macro-contexto com o micro-contexto, da SME com a escola.

O Projeto do município contempla o que já está na legislação educacional e prioriza uma educação que trate da formação do indivíduo enquanto cidadão autônomo, solidário, produtivo e participativo.

O Projeto teve início com uma escola, que foi selecionada, de acordo com o Diretor de Gestão Escolar, J.B.F., por diversos motivos, entre eles, a questão da quantidade de alunos, que era pequena em relação ao que a escola comportaria, a questão do histórico da escola, por se tratar de uma escola que não era bem vista por sua comunidade e, a questão da aprendizagem, pois muitos alunos necessitavam de reforço escolar, tinham muitas dificuldades para aprender a ler, escrever e resolver questões matemáticas.

De acordo com J.B.F., Diretor de Gestão Escolar da SME, a EMEF “A”

tinha todas as características, precisava, era uma necessidade. A questão pedagógica por vários anos ... precisava ..., estava difícil... ,a questão social... As coisas não caminhavam. Já havia se tentado muita coisa pelas gestões que passaram, da forma de conduzir a escola. A escola não era reconhecida pela comunidade, a comunidade não reconhecia a escola. Por exemplo, “Não quero estudar lá.” Então nós, com base nisso tudo, nós fomos na escola. Daí entra a parte do planejamento: “Quantos alunos tem?” “ Existe a possibilidade, de acordo com a quantidade de alunos, de montar o período integral?” Porque tem isso. Você tem que ter a quantidade de alunos porque você mata um período. Se você tinha 400 alunos, não vai dar para atender 400 alunos em período integral. Mas era uma escola que tinha pouco aluno, os espaços, naquele momento eram suficientes, apesar que agora está reformando. Depois disso decidimos que seria essa escola de período integral, publicou a legislação, o decreto da Escola Integral. (J.B.F.,2016)

Ainda de acordo com J.B.F., houve todo um processo que antecedeu a implementação do Projeto, como o contato com os profissionais da escola onde seria implementado o Projeto, e o contato com os responsáveis pelos alunos da EMEI mais próxima que normalmente encaminha os alunos para aquela EMEF. Houve a necessidade de realizar reuniões com os pais desses alunos e explicar que, no ano seguinte, eles frequentariam uma escola que passaria a ser de tempo integral:

Nós começamos em agosto de 2013. Fomos conversar com a equipe escolar o que seria a escola em período integral, depois mais próximo do final do ano, nós fomos até a escola, a EMEI mais próxima que é a EMEI XXXX, conversar com a direção e pais . Marcamos uma reunião com os pais, para falar com os pais, conversar e levar uma ficha de adesão. Aí eles aderiram. Fizemos o levantamento de quantas crianças iriam para lá, para montar o 1º ano. E para quem já estava na EMEF “A”, eu fui junto com a diretora e fizemos uma reunião com os pais de quem ia para o 2º, 3º, 4º e 5º ano. (J.B.F.,2016)

Segundo J.B.F., os responsáveis pelos alunos da EMEI gostaram da proposta, pois os alunos já ficavam em período integral na educação infantil, mas surgiram dúvidas e preocupações referentes às atividades que os alunos realizariam, se iriam ficar o tempo todo apenas lendo e escrevendo:

No início os pais gostaram porque as crianças já vinham do período integral da EMEI XXXXX. Então, ter essa continuidade, questão social e por questão do trabalho dos pais também. Então, a maioria aderiu. Alguns casos não aderiram. Nós encaminhamos para escola de período parcial mais próxima, a EMEF YYYY. Mas não foram muitos casos. Os pais que não tinham ido na reunião a diretora chamava, conversava, explicava. Os pais perguntavam “eles vão ficar escrevendo o dia inteiro?”. “Não, vai ter oficina de Artes, de Inglês e outras mais.” Antes disso, para a equipe gestora e para os professores, nós tivemos a preocupação de explicar de como aconteceriam as oficinas, como seria a matriz curricular, a questão da organização dos horários do atendimento para a criança que começaria às 7h e terminaria no máximo às 16h. A legislação coloca o período integral com no mínimo 7 horas para a criança. (J.B.F., 2016)

O gestor da escola “A”, que está na direção da mesma há 5 anos, relatou, em consonância com as informações de J.B.F., que o tempo integral era uma necessidade da própria escola:

Na realidade foi uma necessidade da própria escola. Quando eu assumi aqui em 2012 existiam muitas crianças que tinham defasagem e essas crianças só fariam o reforço se oferecêssemos um almoço para elas. Eu pedi na Secretaria da Educação e era a metade da escola. Daí um dia eu falei com o Prof. F., que é o Assistente da Secretária da Educação, e ele falou que podíamos fazer um esquema para que eles pudessem ficar legalmente aqui. Como eu trazia a experiência de um outro trabalho, de escola de tempo integral, eu propus que a gente fizesse a experiência. Na época, a Secretária da Educação apoiou e o Prefeito gostou, então, na realidade, eles escolheram aqui para ser a primeira escola de tempo integral. (R.C.B., 2016)

A implementação do Projeto, de acordo com o gestor da escola “A”, não foi nada fácil. Assim como colocamos anteriormente, na fala do Diretor de Gestão Escolar da SME, J.B.F., houve momentos de conversa com os pais e com toda equipe escolar. De acordo com o gestor da escola, o processo de implementação foi difícil:

Foi uma loucura. A lei foi aprovada. E no final do ano, recesso. Foi implantado em fevereiro de 2014. Eu tinha o aval da Secretaria que eu podia fazer como quisesse baseado nas minhas experiências anteriores. Contratou uma coordenadora para a parte específica das oficinas além da coordenadora do núcleo comum, que já tinha. Eu e a coordenadora, a gente fez a grade horária, mandamos para a Secretaria e aí foi aprovada. A gente tinha troca de oficina. A princípio, a gente tinha quatro oficinas numa tarde. Aí, a gente viu que era inviável porque as

crianças se movimentavam para trocar de sala. Então, no ano retrasado, a gente fez uma correção, ao invés de ficar trocando 4 vezes de sala, só troca 2 oficinas. Na hora do recreio todo mundo se concentra e daí troca de novo. Facilitou, mas no começo foi uma loucura. Agora só troca na hora do recreio. Nós fomos testando para ver o que dava certo. Muita coisa não deu certo. (R.C.B., 2016)

Após praticamente um ano de existência da primeira escola de Educação em Tempo Integral, através do Decreto nº 11.372/2014, o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral foi implementado na EMEF “B”.

O decreto possui 5 artigos e trata especificamente da implementação da segunda escola do Projeto que iniciou o atendimento em tempo integral a partir do ano letivo de 2015. O decreto dispõe sobre a questão da equipe escolar adequar o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, assim como dispõe que a Secretaria Municipal da Educação deve oferecer as orientações pedagógicas e administrativas para a escola implementar o Projeto.

De acordo com a gestora da escola “B”, que está na direção da mesma há 4 anos, o Projeto foi implementado em 2015, por iniciativa da Secretaria Municipal da Educação. Segundo J.B.F., Diretor de Gestão Escolar da SME, a escola foi escolhida para ser a segunda escola a ter o Projeto de Educação em Tempo Integral por ter uma situação a ser resolvida, que envolvia a questão pedagógica, social e estrutural:

(...) acontecia que todos os alunos das entidades ali, da Juventude, do Bento de Abreu, eles têm aquele programa que faz o período contrário. No período contrário, eles atendiam o aluno de manhã e depois mandavam de ônibus para a escola. Era um programa muito grande, pedagógico e também vinha de zona rural. O período da tarde deles era terrível e também isso comprometia muito a questão pedagógica porque essas crianças que vinham da entidade, só que agora eles vêm mas voltam para a escola do bairro de origem, antes não voltava pro bairro, ficava na EMEF “B”. O que que acontecia: O diretor não conseguia fazer uma reunião de pais, porque esses pais moravam lá no Nova Marília. E essas crianças de uma forma ou de outra tinham uma atividade diferenciada na entidade e chegavam à tarde estressadas. Tinha problema de indisciplina, questão de aprendizagem e nunca deu certo. Nós tentamos, desde que eu entrei aqui, uma integração da entidade com a rede municipal, com a escola, mas nunca deu certo, por mais que a gente sentasse e conversasse, o que a entidade faz, o que a escola vai fazer. E no final da tarde, tinham tantos veículos de transporte escolar que parecia uma verdadeira rodoviária. A escola tinha que pegar uma pessoa para cuidar da entrada e da saída dos alunos se não eles entravam em ônibus errado. Hoje a escola atende somente os alunos da região e da zona rural, que são transportados, mas não são muitos. Os demais retornaram para as escolas de seus bairros. Foram feitas muitas reuniões, com as entidades, com os pais, com professores e gestores, fomos para Dirceu, distrito de Dirceu, conversar com os pais à noite, para explicar como seria a escola de tempo integral, foi bem trabalhoso

nessa parte estrutural. Mas deu certo. Agora está simples. A questão pedagógica está reagindo aos poucos, com as oficinas, porque o aluno fica o dia todo lá. Ali atendeu não só a questão pedagógica e social, mas estrutural mesmo, de uma situação que há muito tempo acontecia. Acho que foi uma medida certa e pela estrutura. É claro que ainda vai precisar passar por uma reforma, é um prédio antigo, que foi herdado do Estado. (J.B.F., 2016)

Portanto, a escola “B” foi escolhida pela Secretaria Municipal da Educação por apresentar um problema que necessitava ser resolvido. Os alunos que eram atendidos pela escola não pertenciam à demanda, isto é, moravam em outras regiões da cidade, percorriam grandes distâncias para chegar até a escola e ficavam muito cansados, pois além do longo percurso da casa até a escola, realizavam atividades em outras instituições no período contrário, atividades estas que não eram planejadas em conjunto com a escola.

O gestor da escola “B” relatou que a escola

(...) possuía uma característica diferente das demais escolas da rede municipal. Ela não era uma escola de tempo integral, mas a grande maioria dos alunos eram em tempo integral, porque eram alunos que vinham de todas as partes da cidade e frequentavam entidades assistenciais que são próximas aqui da escola. Então, os alunos saíam de casa de manhã e vinham para o Educandário Bento de Abreu Sampaio Vidal. Do Educandário, eles vinham para cá, no período da tarde. Ou eles iam para a Juventude Católica de manhã e à tarde vinham para a escola ou vinham para a escola de manhã e à tarde iam para a Juventude e a mesma situação aqui na Caritas Diocesana que eles costumam chamar de “barracão” e fica aqui próximo a escola. Então, aqui, a grande maioria dos alunos da escola já eram atendidos em tempo integral, mas com essa parceria com as entidades assistencialistas que ficam aqui no entorno. Então, com isso, a escola recebia alunos de todas as regiões da cidade e tinha a questão do transporte, porque o transporte vinha da zona norte, da zona sul e também voltava para a zona norte e a zona sul. Então, mesmo não sendo escola de tempo integral, os alunos eram de tempo integral. Quando teve início, dentro da Secretaria da Educação, dessa política educacional das escolas de ensino fundamental de tempo integral no município de Marília, a então Secretária da Educação, a Professora “F”, me chamou para nós organizarmos para que a EMEF “B” fosse de tempo integral. Então, os alunos que eram de outras regiões da cidade, que frequentavam as entidades assistenciais, a partir de 2015, eles vem para as entidades, só que das entidades eles retornam para a escola de origem, para a EMEF “B” atender exclusivamente a demanda da sua região e que fosse com todos os alunos em tempo integral. Então, foi uma iniciativa da Secretaria da Educação, e como nós já tínhamos essa característica dos alunos em tempo integral, nós aceitamos este desafio. Vamos dizer assim, prontamente e conseguimos organizar a escola para que fosse efetivamente uma escola de educação em tempo integral. (R.P., 2016)

Por meio do relato do gestor, podemos afirmar que houve uma mudança grande na escola, pois todos os alunos que não pertenciam à demanda da escola foram

transferidos para as escolas de seus bairros de origem. Dos 350 alunos que eram atendidos pela escola em 2014, ficaram 220 a partir de 2015, de acordo com o gestor da escola. Houve, também, aumento da procura por vagas na escola, por oferecer o tempo integral e por não atender mais os alunos que vinham das entidades:

Houve procura de alunos que não eram da escola, que eram de outras escolas, houve muita procura, mas a nossa preferência realmente é pela demanda da escola. O que acontecia antes aqui era o seguinte. Como nós atendíamos as crianças oriundas das entidades sociais, muitas pessoas que seriam da demanda da EMEF “B”, tinham um grande preconceito em relação à escola, dizendo que essa escola só atendia crianças de entidade. Nós enfrentávamos muito esse preconceito. Muitas crianças que seriam da nossa demanda procuravam outras escolas, escolas do Estado como G. Z. e o B. A., que são duas escolas estaduais que atendem o ciclo I do ensino fundamental também. Com a saída desses alunos das entidades e o fato da escola ser de tempo integral, nós recebemos muitas transferências de alunos que seriam, que são da nossa demanda, mas que estavam em outras escolas. O ano passado, nem tanto porque foi o primeiro ano da escola, mas esse ano, a procura e a transferência de alunos das escolas estaduais foi grande. (R.P., 2016)

Segundo o gestor da escola “B”, o processo de implementação começou em agosto de 2014, quando a Secretaria da Educação entrou em contato com o mesmo para lhe informar sobre a implementação do Projeto que ocorreria no início do ano de 2015. A partir disso, houve diversas reuniões com as entidades que atendiam os alunos, com os pais dos alunos que seriam transferidos para outras escolas, e com os pais que teriam seus filhos matriculados em tempo integral:

Nós tivemos que analisar caso por caso, um a um, todos os alunos da escola. Nós pegamos a listagem com nome dos alunos, endereço de cada aluno e identificando “Essa criança é demanda da escola. Ok! ” Então chamava os pais para a reunião. “Quais são as crianças atendidas pelo educandário B. A.? ” Nós tínhamos na época, aproximadamente, 100 alunos que eram atendidos no Educandário. Era praticamente, não chegava a 80%, era cerca de 78% dos alunos do período da tarde, eram todos meninos atendidos pelo Educandário. Nós tivemos que identificar aluno por aluno, endereço residencial de cada um, identificar qual EMEF mais próxima da residência dessas crianças. Então, fazer essa logística aqui na escola, fazer esse trabalho casado com o setor de vida escolar da Secretaria da Educação e identificar, por exemplo, a EMEF A. M. e P. F. foram as escolas que mais receberam alunos que eram nossos. E fazer uma outra logística, a criança de manhã viria para o Educandário e à tarde ela não viria mais para a nossa EMEF. À tarde, ela voltaria para sua escola de origem, mais próxima de sua casa. Então, esse foi o primeiro movimento. Aí o segundo movimento: verificar quais as crianças que ficariam. As crianças que permaneceram então, fizemos reuniões com os pais, fizemos reuniões cada dia com uma turma porque era uma reunião demorada, para mostrar o projeto e tudo mais. Fomos junto com o Prof. F. no distrito de Dirceu porque os pais

dos alunos do distrito de Dirceu não tinham como vir à escola no período de aula. Então, organizamos com o subprefeito lá em Dirceu uma reunião exclusiva com os pais dos alunos do distrito de Dirceu, à noite, para explicar todo esse processo para os pais. Esse foi o primeiro movimento, de fazer essa logística para sabermos quem seria realmente os alunos da EMEF e quantas turmas nós formaríamos porque tudo isso nós dependeríamos para fazer a logística de atribuição de turmas e de organização das oficinas. (R.P., 2016)

Pela fala do gestor escolar notamos que foi um processo longo e trabalhoso, que envolveu muitas pessoas, não somente da própria escola como também das entidades que atendiam esses alunos. Porém, para o gestor da escola todo esse processo foi prazeroso e ao mesmo tempo difícil:

(...) um processo muito gostoso de fazer. Eu acho que gostoso é mesmo a palavra certa porque foi muito envolvente, mas foi um processo difícil também pelo fato de que nós tínhamos que fazer várias reuniões com os pais, explicar todo esse processo, porque tinham muitas dúvidas dos pais, como funcionaria isso, a questão da alimentação, a questão dos cuidados com essa criança. E mesmo no grupo de funcionários e de professores, muita insegurança. “Como serão essas oficinas?” “Os professores vão permanecer?” “Vão chamar professores especialistas?” “Qual será, como será essa distribuição das oficinas?” “Como será isso?” “Quais oficinas serão oferecidas?” Muitas dúvidas da parte de todos. E a gente aqui na gestão, mesmo conhecendo já, pelo fato de eu ter tido acesso enquanto Secretária, de outros municípios, de outras escolas, já ter tido um pouco esse conhecimento, de como funciona uma escola de tempo integral, de pesquisar sobre o Programa Mais Educação, para gente ter um norte de ação, mesmo que o município não fosse fazer o convênio com o Ministério da Educação por meio do Programa Mais Educação, mas eu já tinha um certo conhecimento, então isso facilitou bastante. Mas mesmo assim, foi um momento de muita insegurança. Então, eu digo sempre, 2015 foi um ano assim, de experiência inicial. Agora em 2016, nós estamos aparando as arestas. Nós sabemos que enquanto for escola, a gente sempre vai aparar arestas, mas em 2016 a experiência está sendo mais produtiva. 2015 foi um ano inicial que a gente teve muitas dificuldades. (R.P., 2016)

Em março de 2015, após um ano da implementação do Projeto, foi publicada a Lei nº 7.770 que modificou a Lei nº 7.588/2013, que instituiu o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral”. Em apenas um ano alterou-se a política, pois a Lei nº 7.588 foi aprovada no final de 2013, e observamos assim, mais um contexto do ciclo de políticas: o contexto da prática.

As mudanças ocorreram nos incisos I e II, do artigo 3º, e foi acrescentado o inciso VII neste mesmo artigo. Na Lei nº 7.588/2013, o turno da manhã seria para o trabalho com os conteúdos das Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum. A lei

não concedia autonomia para a escola organizar seu próprio horário, de acordo com as necessidades de sua comunidade e entrava em contradição com os princípios do Projeto, em especial, o que consta no artigo 1º, inciso VIII “Construção de uma autonomia escolar voltada ao desenvolvimento de um projeto original, explícito e estabelecido entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.” Observamos assim, a relação do macro contexto com o micro contexto, a relação da lei com a realidade escolar.

Com a nova lei, foi inserida a palavra “preferencialmente”, concedendo desta maneira autonomia relativa para a escola organizar seu horário. O texto passou a vigorar da seguinte maneira:

I- O turno da manhã destinar-se-á, preferencialmente, ao trabalho com os conteúdos das Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum, conforme o que dispõe a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (MARÍLIA, 2015)

De acordo com as entrevistas realizadas com os dois gestores das duas escolas participantes desta pesquisa, ambos organizaram o período da manhã para as atividades das Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum, e o período da tarde para as oficinas de enriquecimento curricular.

Já a mudança de que trata o inciso II refere-se também à questão do horário, porém, desta vez, ao horário das atividades de enriquecimento curricular. O texto original estabelecia que a escola deveria iniciar as atividades às 12h30, enquanto que a nova redação deixa clara que o horário será estabelecido pela própria escola, em seu Projeto - Pedagógico, de acordo com a necessidade da comunidade escolar:

II- O turno da tarde, após o intervalo para o almoço, destinar-se-á, preferencialmente, às atividades de enriquecimento curricular, conforme os horários estabelecidos no Plano Político- Pedagógico da escola; (MARÍLIA, 2015)

A escola “A” optou por realizar as atividades das 7h às 16h, enquanto que a escola “B” realiza as atividades com os alunos das 7h30 às 16h30.

Ao denominar as atividades realizadas no contra turno de enriquecimento curricular algumas questões surgem como por exemplo: Por que é preciso mais tempo para “enriquecer o currículo”? Qual concepção de currículo? Por outro lado, Anísio Teixeira (1957) defendia a escola de tempo integral e utilizava o termo “enriquecimento do programa”:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como

miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1957, p.49-50)

Já o inciso VII não constava na primeira lei e foi acrescentado ao final do artigo 3º. Este inciso trata do horário do professor, que até então não podia ser diferente do horário dos demais professores da rede municipal. Conforme o texto, “a jornada regular dos docentes poderá ser fracionada, para favorecer a implementação das ações essenciais do Projeto.” Dessa maneira, há um impacto na organização do sistema de ensino.

De acordo com a lei, a escola pode modificar o horário do professor para atender a necessidade escolar. Sendo assim, é possível realizar um rodízio entre os professores e os mesmos conseguem acompanhar todo o horário que o aluno permanece na escola, inclusive durante o horário de almoço e descanso dos alunos.

Antes da lei, o professor do período da manhã entrava às 7h e saía às 12h e o professor do período da tarde entrava às 12h30 e saía às 17h30. No período das 12h às 12h30 os alunos ficavam sem a presença de professores, somente com funcionários da escola.

Segundo o gestor da escola “A”, a escola funciona da seguinte maneira:

Das 7h ao meio dia é o núcleo comum e aí existe professor que dá 5 horas de aula, então a gente não tem problema com esses professores. E tem professor que dá as 8 horas. Então, os que dão 8 horas saem às 11h, aí uma outra professora que assume a parte da tarde. Tem professor contratado das 7h ao meio dia, das 7h às 16h e das 11h às 16h. Então, os professores que saem às 11h para almoçar, um professor que entra às 11h e fica até às 16h é que assume essas turmas. Então, os almoços começam às 11h45. (R.C.B., 2016)

Já na escola “B”, os professores do período da manhã entram às 7h e saem às 12h, enquanto que os professores do período da tarde entram às 12h e saem às 17h. A gestão da escola optou por não ter professores que permanecem o dia todo na escola.

Então, nós temos 10 turmas de manhã e 10 turmas à tarde. Nós fizemos a opção de termos 20 professores. E não 10 de manhã e os mesmos 10 à tarde ou 10 de manhã e 5 à tarde, tendo 5 em jornada especial. Não. Nós lutamos para isso junto a Secretaria da Educação. 10 professores de manhã e 10 professores à tarde. Então, os professores cumprem a jornada de 5 horas diárias. O professor da manhã chega às 7h e sai às 12h. O aluno entra 7h30 só que a partir das 7h, o professor já está em sala de aula aguardando seus alunos. E como os alunos de Dirceu chegam às 7h e das 7h às 7h30 é o horário de entrada, os alunos já chegam e o professor já está esperando por ele. Meio dia, o professor da manhã já entrega o aluno na mão do professor da tarde. Mesmo que essa criança esteja em horário de almoço quem acompanha o horário de almoço é o professor. O professor entra às 12h e sai às 17h. O aluno sai às 16h30, só que o professor, sai às 17h. Só que às 16h30 os alunos se

reúnem no pátio para a concentração, a oração da despedida, o relaxamento, para ir para casa. E os professores acompanham os alunos até na porta do ônibus. Ou até no portão, no caso dos alunos que vão com os pais. Então, os professores acompanham os alunos do momento que ele chega até o momento que ele vai embora da escola. Nós entendemos assim, se é uma escola de educação em tempo integral, nós temos que ter também professores em tempo integral. O tempo todo, se é o slogan da escola, eu entendo dessa maneira, como tem a placa que está ali fora: “Escola, aprendendo o tempo todo”, é o slogan que está na placa da escola. Se é aprendendo o tempo todo, nós temos que ter professores o tempo todo. (R.P., 2016)

Para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental terem professores o tempo todo, conforme afirma o gestor da escola “B”, foi promulgada a Lei nº 7.825/2015, de 30 de junho de 2015, que altera a Lei nº 3.200, de 30 de dezembro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal e, também, a Lei nº 7.588/2013 que foi exposta anteriormente. Esta lei cria a Jornada Especial, mencionada anteriormente pelo gestor da escola “B”, para os professores de EMEI, professor de Educação Especial, Professor de EMEF e Professor de Libras. Antes da lei, o Professor de EMEF não podia assumir outras aulas no próprio município, isto é, não podia lecionar nos dois períodos, manhã e tarde.

Com a criação das Escolas de Educação em Tempo Integral foi necessária a presença de mais professores nas escolas, para assumir as oficinas de enriquecimento curricular. De uma jornada de 27 horas semanais, o Professor de EMEF passou a ter a disponibilidade de aumentar para até 44 horas semanais.

Em 31 de julho de 2015 foi publicado o Decreto nº 11.570/2015, que regulamenta os dispositivos da Lei nº 3.200/1986, Estatuto do Magistério Público Municipal, modificada pela Lei nº 7.825/2015, instituindo a Jornada Especial para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O Decreto trata de especificidades do processo de implantação da jornada especial como designação por portaria, inscrição em nível de escola, classificação dos docentes, desempate, recursos, atribuição de aulas, revogação da jornada, entre outras.

Para compreender melhor as concepções de educação integral e de tempo integral presentes nas escolas municipais de Marília, selecionamos os principais documentos das duas escolas selecionadas para esta pesquisa, disponibilizados pela SME: os PPPs – Projetos Políticos-Pedagógicos, com a Proposta Pedagógica e o Plano de Gestão.

No capítulo seguinte, apresentaremos os PPPs das escolas e os Planos dos Professores das Oficinas de Enriquecimento Curricular, articulando o que os documentos

apresentam com as informações colhidas durante as entrevistas com os gestores escolares e com o gestor da SME. Consideramos que o capítulo seguinte pertence ao *contexto da prática* do ciclo de políticas, onde de acordo com Mainardes (2006), a política será interpretada e recriada pelos sujeitos envolvidos com sua implementação prática, isto é, gestores, professores, funcionários e alunos.

3 CONCEPÇÕES DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DOS PPPs E DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentaremos os Projetos Político-Pedagógico das duas escolas investigadas nesta pesquisa. Os PPPs são constituídos pela Proposta Pedagógica e pelo Plano de Gestão e, em seus anexos, encontramos os Planos das Oficinas de Enriquecimento Curricular, que foram elaborados pelos professores responsáveis por cada oficina. Apresentaremos ainda, no decorrer do texto, as falas dos gestores entrevistados, articulando o que está presente no PPP com o que foi dito durante as entrevistas.

Barroso (1992 apud Maia, 2000, p.145) coloca que o Projeto Político-Pedagógico de uma escola “pode trazer contribuições para o desenvolvimento de uma gestão que esteja preocupada em melhorar a qualidade das escolas”, e que a gestão tem um importante papel na organização e construção desse Projeto, “identificando princípios, valores e políticas que orientarão na resolução de problemas.”

Bondioli (2004 apud Jesus 2013, p. 54) considera que o PPP é o documento no qual constam “todos os princípios educacionais dos membros da escola (...) e que devem ser discutidos a cada ano letivo, pois levam em conta todas as mudanças no contexto e todas as necessidades dos alunos, das famílias e da sociedade.”

Segundo Jesus (2013, p.54)

Tal projeto não deve ser visualizado como sendo mais uma atividade burocrática, ele é antes de tudo, um projeto que vislumbra um futuro em que a escola consiga a partir de seus objetivos, alcançar a qualidade requerida. Bondioli (2004) indica que o mesmo deve ser construído a partir do diálogo entre as diretrizes impostas pelo Estado e os princípios da escola.

No PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental “A”, escola escolhida para ser a primeira escola do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, encontramos dados referentes à sua localização e aos alunos. De acordo com o documento, a escola está situada na Zona Sul da cidade de Marília e atende alunos do 1º ao 5º ano, em período integral, desde 2014. De acordo como o PPP da escola, a mesma “atende uma clientela diversificada, sendo que a maioria dos alunos pertence à classe menos favorecida, o que acarreta um déficit em relação à aquisição de bens e de valores e incide diretamente sobre a questão pedagógica.” (PPP, 2016, p. 3)

Podemos afirmar que há um pré-julgamento, por parte da equipe escolar, de que o nível socioeconômico do aluno interfere diretamente em seu desempenho acadêmico.

Como dito anteriormente, o PPP está dividido em 2 partes:

1) Proposta Pedagógica, que trata dos marcos referenciais, diagnóstico, objetivos gerais da instituição escolar, metas prioritárias, ações propostas e avaliação e acompanhamento;

2) Plano de Gestão, que trata da caracterização da escola, da implementação das decisões tomadas, do HEC (Horário de Estudo Coletivo), dos recursos materiais de apoio às ações pedagógicas.

Na proposta pedagógica da escola encontramos uma apresentação da educação integral, que aborda a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, e encontramos, também, uma apresentação do contexto atual no qual se encontra a escola.

De acordo com o documento, a partir de 2014, a escola passou a atender todos os alunos em período integral, e quando o Projeto de Escola de Educação em Tempo Integral teve início, todos os alunos matriculados aderiram ao mesmo. De acordo com o gestor da escola, as famílias dos alunos tiveram a opção de permanecer seus filhos na escola ou matricula-los em outra escola, caso não desejassem que os mesmos permanecessem o dia todo na escola.

Diante da nova realidade, o atendimento em tempo integral, a equipe aponta alguns pontos positivos como:

a participação de parte da comunidade nas tomadas de decisões e eventos da escola, envolvimento dos pais, instituições e entidades nos projetos da escola, boa frequência escolar da maioria dos alunos, além da criação de vínculos afetivos dos discentes. (PPP, 2016, p. 4)

Podemos afirmar que a escola se preocupa com a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos nas tomadas de decisões, assim, a gestão aparenta ser participativa. Há, também, uma preocupação com a frequência escolar dos alunos.

Como ponto negativo foi elencada a falta de comprometimento de algumas famílias, que não realizam acompanhamento da vida escolar de seus filhos e, muitas vezes, não garantem questões básicas de saúde e higiene aos mesmos.

Com a implementação da escola de tempo integral, e o aluno estando mais tempo na escola, a proposta da escola, presente no PPP, é de melhorar os pontos negativos e aperfeiçoar os positivos, promover a aprendizagem de forma mais eficaz, fazer do ambiente escolar algo mais agradável, suprir os problemas de indisciplina em sala de aula e aumentar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, fazendo com que as famílias participem mais da vida escolar de seus filhos.

Há, ainda, uma preocupação da equipe escolar com a infraestrutura da escola e com o trabalho articulado entre as disciplinas do Núcleo Comum e as atividades de enriquecimento curricular para formar o indivíduo completo, integral:

Ainda temos como desafio da equipe adequar-se à infraestrutura que temos e, acima de tudo, trabalhar de forma inter e multidisciplinar, conciliando o núcleo comum as Oficinas de Enriquecimento Curricular. Só assim conseguiremos formar o indivíduo almejado, integralmente. A esperança da equipe é tornar a escola um local agradável a todos: alunos, professores, comunidade e funcionários, sem deixar de cumprir a função social da mesma, que é formar o indivíduo de forma integral, para atuar de modo consciente em seu contexto, transformando-o, se necessário. (PPP, 2016, p. 4)

Na Proposta Pedagógica há uma reflexão acerca da diferença entre educação integral e tempo integral. Percebemos que a escola tem como proposta a educação integral e não somente o tempo integral, ainda que possa existir uma distância entre a intencionalidade e sua dimensão concreta:

Como mencionado anteriormente, muito se fala sobre formação integral do aluno, termo que, por muitas vezes, é confundido com educação de tempo integral. Porém, há grandes e significativas diferenças entre os dois. Formar integralmente o discente engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos. Já a educação de tempo integral está relacionada diretamente a quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar. Em nossa instituição temos o desafio de atender aos dois preceitos, ou seja, fazer com que o aluno fique um período maior na escola com o objetivo de desenvolver habilidades e competências. (PPP, 2016, p. 4)

A concepção de educação integral presente na proposta é a de formar o indivíduo de forma integral, trabalhando as relações humanas de forma mais ampla, indo além dos aspectos da racionalidade ou cognição, dando relevância às artes em geral, ao desenvolvimento de dimensões afetivas, aos valores e ao bem-estar do indivíduo.

Formar o ser humano envolvido, comprometido, participativo, educado, tolerante, respeitoso e que seja consciente de seus direitos e deveres são objetivos da escola que estão presentes no PPP. A equipe acredita que formar esse sujeito integral é buscar uma sociedade mais participativa, justa e igualitária, engajada nas decisões políticas. Além de ampliar a jornada escolar, uma escola comprometida com a educação integral, de acordo com o documento, deve ampliar as oportunidades para que o discente seja autônomo e tenha condições de fazer escolhas.

Outra questão abordada é a dualidade existente entre o aumento quantitativo e qualitativo. Para a equipe escolar,

[...]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, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (PPP, 2016, p. 5)

Ao apresentar o diagnóstico da escola no PPP, a equipe escolar constata que a maioria dos alunos pertence a uma classe social menos favorecida, as famílias possuem muitos filhos, renda baixa, a maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e há um número considerável de alunos com dificuldade de aprendizagem.

A infraestrutura da escola é outro fator preocupante, pois é inadequada para o funcionamento de uma escola em tempo integral. De acordo com o documento, a biblioteca foi transformada em sala de aula, e não há espaço adequado para o descanso dos alunos e para a realização de algumas oficinas, como a Oficina de Artes. No ano de 2016, foi iniciada uma reforma na escola e a equipe acredita que “tais problemas serão resolvidos com o término da reforma da escola [...]. Com os espaços apropriados acreditamos que o trabalho fluirá melhor.” (PPP, 2016, p. 8)

A gestão da escola, de acordo com o documento, está preocupada em ouvir professores, pais, alunos e funcionários para melhorar a organização e funcionamento dos espaços da escola. Subentende-se, pela leitura do PPP, que a escola já passou por

momentos muito difíceis nos primeiros anos do Projeto de Escola de Educação em Tempo Integral, porém,

Especificamente, nesse ano (2016), não temos tido mais problemas referentes a horário de almoço, troca de professores, mudança de Oficinas de Enriquecimento, utilização de materiais. Ou seja, a dinâmica da escola tem estado bem tranquila. (PPP, 2016, p. 8)

Apesar das dificuldades enfrentadas, segundo o PPP, a comunidade tem reconhecido o trabalho realizado pela escola, pois há procura por vagas, e quem tem o filho matriculado não tem intenção de tirá-lo. Isto, de acordo com a gestão, incentiva a escola a continuar realizando seu trabalho, dando novo ânimo, pois a equipe acredita que “ [...] após 4 anos de trabalho árduo de todos, a credibilidade da escola aumentou. A procura por vagas é enorme e, quem já pertence à instituição não tem pretensão de tirar seu filho daqui! ” (PPP, 2016, p. 8)

A questão da credibilidade da escola foi tratada durante a entrevista realizada com o gestor da escola que explicou que a escola não era bem vista pela comunidade, muitos pais não queriam colocar seus filhos naquela escola. O IDEB era baixo em relação às demais escolas do município, havia muita ausência dos alunos sem justificativas durante o ano letivo e, por esses motivos, é que a escola foi escolhida para ser a primeira escola a ter o Projeto de Escola de Educação em Tempo Integral.

Quando a gente veio para a escola, em 2012, a escola tinha 130 alunos e corria o risco de fechar. Foi até por isso que eu sugeri o tempo integral. Se a gente podia fazer para aumentar a procura. Agora nós temos 228 alunos. A nossa capacidade é de 250, mas os 4º anos estão mais folgados, com menos alunos. Mas, já tivemos 130 alunos na escola! E quando a gente passou a escola para o tempo integral, a gente fez uma reunião com a clientela, eu, o Prof. F. e a Secretária da Educação. Conversamos com os pais e nossa adesão foi de 100%. (R.C.B., 2016)

No PPP, estão elencados 4 objetivos gerais que reforçam a preocupação da escola com a alfabetização, com o envolvimento das famílias e com as faltas dos alunos:

- 1) Realizar um trabalho pedagógico eficaz, que favoreça o aumento do índice de rendimento dos alunos no que diz respeito à questão da alfabetização e produção de texto;
- 2) Garantir reforço, no período contrário ao núcleo comum, a todos os alunos com defasagem de conteúdos e, principalmente, àqueles que possuem problemas referentes à alfabetização;
- 3) Desenvolver projetos junto à comunidade, implementando ações que favoreçam a articulação família-escola;
- 4) Diminuir o índice de falta dos discentes. (PPP, 2016, p. 8)

Como metas prioritárias foram elencadas 4, sendo que a alfabetização aparece em primeiro lugar e a grande preocupação está em alfabetizar os alunos dos 1º e 2º anos:

- 1)a) Elevar de 4 % para 90% o índice de alfabetização nos 1º anos, partindo de textos diversos.
 - b) Elevar de 43% para 95% o índice de alfabetização nos 2ºanos, partindo de reescritas e textos diversos;
 - c) Possibilitar que, pelo menos 50% das crianças consigam realizar textos diversos;
 - d) Desenvolver a oralidade em 100% dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos.
 - e) Elevar o índice de alunos com o rendimento abaixo do básico para, no mínimo, o nível adequado e; os que estão no nível acima do básico devem atingir o nível avançado nas áreas de Língua Portuguesa;
 - f) Possibilitar a escrita de texto de autoria
- 2) Atender 100% dos alunos com dificuldades de aprendizagem em período contrário ao núcleo comum.
 - 3)a) Envolver , no mínimo, 60% da comunidade escolar nos eventos escolares;
 - b) Promover pelo menos 3 eventos que envolvam a comunidade, causando-lhes sentimento de pertencimento.
 - 4) Zerar a retenção por falta na escola. (PPP, 2016, p. 8-9)

Para cada meta traçada foram propostas várias ações, sendo que a aprendizagem dos alunos é acompanhada sistematicamente pelos professores, coordenadores e gestor escolar. De acordo com o PPP, a equipe escolar utilizará:

[...] registros sistemáticos com coleta de dados, via planilha de acompanhamento mensal de alfabetização, como ponto de partida para intervenção em sala; acompanhamento da evolução dos rendimentos dos alunos por bimestre; acompanhamento do desenvolvimento de projetos propostos por professores e por alunos; supervisão realizada pela coordenação e gestão, da qualidade dos recursos didáticos, observando sua variedade, sua adequação ao número de alunos e aos objetivos e conteúdos curriculares da proposta pedagógica; retomada das metas traçadas e projetos propostos no planejamento, de modo a adequar as necessidades da escola; controle bimestral da presença dos pais nos eventos da escola através de lista de presença; controle semanal e tabulação mensal do número de faltas para tomada de providências juntamente a família e, se necessário, junto ao Conselho Tutelar; verificação periódica, junto à comunidade escolar, do projeto político-pedagógico, reconduzindo-o quando necessário. (PPP, 2016, p. 11)

As ações propostas pela escola reforçam sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, principalmente com a alfabetização, a questão do envolvimento familiar com as atividades escolares e a questão das faltas dos alunos.

No Plano de Gestão são apresentadas a caracterização da escola constando nome da instituição, ato de criação, endereço, curso e modalidades de ensino, identificação da direção (diretor, auxiliar de direção e 2 coordenadores pedagógicos, sendo um do Núcleo Comum e o outro das Oficinas de Enriquecimento Curricular), períodos e horários de funcionamento do ensino fundamental, horário do pessoal administrativo (núcleo de

direção- diretor e auxiliar de direção, núcleo técnico-pedagógico- coordenadores, núcleo administrativo- auxiliar de escrita e núcleo operacional- auxiliares de serviços gerais, atendentes de escola), caracterização do corpo administrativo constando nome completo, R.G., função, tempo de serviço e formação do núcleo de direção, núcleo técnico-pedagógico, núcleo administrativo e núcleo operacional.

Em seguida, é apresentada a caracterização do corpo docente, com nome completo, R.G., função, tempo de serviço e formação. A escola possui 18 professores, sendo que 14 possuem curso superior em Pedagogia, 1 em Letras, 1 em Educação Física e 1 em Matemática. Um professor tem formação apenas em Magistério. O tempo de serviço varia entre 2 e 22 anos.

No Plano de Gestão é apresentada a equipe pedagógica, composta por 2 professores coordenadores, sendo um responsável pelo Núcleo Comum e, o outro, pelas Oficinas de Enriquecimento Curricular. Ambos são formados em Pedagogia e estão no cargo desde 2013 e 2014, respectivamente.

Consta no Plano de Gestão um quadro do corpo discente com o nome do ano/série e do professor, referente ao período da manhã, Núcleo Comum. Há 10 turmas, sendo 2 de cada ano: 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano.

No Plano de Gestão há o quadro das Oficinas de Enriquecimento Curricular, que são realizadas no período da tarde. No quadro consta o nome das oficinas e o nome dos professores. São 12 oficinas: Artes Plásticas, Esportes, Hora de Estudos- Matemática, Hora de Estudos- Produção de textos, Informática, Inglês, Jogos Educativos, Jogos Matemáticos, Leitura e Dramatização, Orientação de Estudos I, Orientação de Estudos II e Programa para Qualidade de Vida.

Dos professores responsáveis pelas oficinas, 6 estão na escola apenas no período da tarde e 4 permanecem na escola o dia todo, sendo que, de manhã estão no Núcleo Comum e à tarde nas oficinas.

Há, ainda, no Plano de Gestão, a caracterização dos pais (escolaridade e trabalho), caracterização do meio cultural, socioeconômico e de serviço, resultados dos processos ensino-aprendizagem dos dois últimos anos e o HEC- Horário de Estudo Coletivo que ocorre uma vez por semana, às quintas-feiras, das 18h às 20h, onde, de acordo com o documento, os professores e a equipe gestora reúnem-se para a formação continuada e reflexão coletiva do trabalho docente.

Durante a realização da entrevista, o gestor da escola esclareceu como são os HECs:

Os professores que participam são do Núcleo Comum e das oficinas, então, a gente tenta trabalhar textos, conteúdos que dão para atingir os dois. A nossa temática agora, a gente está com descoberta de texto, então todos os professores do núcleo comum são atingidos e das oficinas alguns, o de Produção de Texto é atingido, o de leitura e dramatização também, mas a gente procura primar, por exemplo, no HEC de 9 de junho todo mundo vai falar de suas experiências, o núcleo comum fala o que está trabalhando, de acordo com os estudos que nós estamos fazendo, mas o pessoal da oficinas também. A gente tem uma Oficina de Programa de Qualidade de Vida, ele trabalhou H1N1, agora está trabalhando reciclagem. A gente usa a cada pelo menos 2 meses, cada um apresentar o que está fazendo. E a gente tenta trabalhar temas comuns, por exemplo, a gente tem um aluno problema aqui na escola. Então a gente, os professores entregam um relatório que tem muita reclamação, o aluno fulano de tal não faz isso, principalmente os das oficinas, porque os dez das oficinas pegam o aluno, juntando com o professor do núcleo comum, então, todo mundo conhece o aluno. O que a gente faz, um estudo de caso. A gente coloca o que ele está fazendo, o que propõe, o que eu enquanto direção vou fazer, e este tipo de coisa. A gente tenta trabalhar junto que dê para contemplar todos, mas, às vezes, é mais direcionado ao núcleo comum, às vezes é mais para as oficinas, mas aí todo mundo tem que ter conhecimento. (R.C.B., 2016)

Em seguida, apresentamos a Matriz Curricular com o quadro que consta no PPP. A Matriz Curricular foi organizada em duas partes, sendo a primeira parte destinada para o Núcleo Comum, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/98, a segunda parte é destinada às Oficinas de Enriquecimento Curricular que tem como embasamento legal a legislação municipal, a Lei 7588/2013.

Quadro II. Matriz Curricular da EMEF “A”

Lei Federal nº9394/96 e Res.CNE/CEB 02/98	Áreas do Conhecimento	Nº de Horas Semanais				
		1º	2º	3º	4º	5º
	Língua Portuguesa	07	07	06	06	06
	Matemática	05	05	06	06	06
	História	02	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02	02
	Ciências	02	02	02	02	02
	Educação Física	01	01	01	01	01
	Arte	01	01	01	01	01
Total do Núcleo Comum		20	20	20	20	20
Oficinas de Enriquecimento Curricular Lei nº7588/2013	Artes Plásticas	02	02	02	02	02
	Informática	02	02	02	02	02
	Programa para Qualidade de Vida	02	02	02	02	02
	Jogos Matemáticos	02	02	02	02	02
	Língua Inglesa	02	02	02	02	02
	Esportes	02	02	02	02	02
	Hora de Estudos- Matemática	02	02	02	02	02
	Hora de Estudos - Prod. de texto	02	02	02	02	02
	Jogos Educativos	02	02	02	02	02
	Leitura e Dramatização	02	02	02	02	02
Total das Oficinas de Enriquecimento Curricular		20	20	20	20	20
TOTAL		40	40	40	40	40

Fonte: PPP, 2016, p. 14

A Matriz Curricular representa os saberes acumulados historicamente pela humanidade, e cabe ao gestor escolar garantir aos alunos o acesso a esses saberes. Segundo Paro (1986), a administração escolar/ gestão escolar tem como objetivo atingir os fins da educação, que é instrumentalizar os alunos com os saberes acumulados historicamente.

Há no Plano de Gestão o Calendário Escolar do ano de 2016 e a apresentação do Conselho de Escola que conta com a participação da equipe gestora, docentes, servidores, pais e alunos (somente dos 5ºs anos), Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil.

O Grêmio Estudantil, de acordo com o documento, tem colaborado para a formação social, cultural e cívica dos alunos, e tem grande colaboração da Oficina de Programa para a Qualidade de Vida. Segundo o Plano de Gestão,

[...] a Equipe da EMEF “N. G. G.”, sendo uma escola de tempo integral, com uma proposta de ensino diferenciada que visa à formação integral do sujeito e não apenas de cunho intelectual, encontra no Grêmio estudantil uma oportunidade de desenvolver uma formação social, cultural e cívica mais completa e positiva dos seus estudantes.

Participando ativamente de todas as fases de construção do Grêmio estudantil, direcionadas e trabalhadas pela Oficina de Programa para a qualidade de Vida, os alunos podem aprender a democracia

vivenciando todo o processo democrático que baseia a escolha dos integrantes. Dessa forma, a equipe escolar como um todo busca participar e incentivar não somente a criação do Grêmio como também oportuniza orientações e outros meios necessários para a efetiva ação do Grêmio escolar dentro do cotidiano da escola.

A comunidade escolar acredita que quanto mais for estimulada a colaboração e solidariedade dentro da escola e na sociedade a qual está inserida, mais estará participando de uma educação cidadã, consciente e responsável. (PPP, 2016, p. 46)

De acordo com Barroso (1995, apud Maia, 2000, p.142) “a participação dos alunos na gestão das escolas é uma condição essencial para a própria aprendizagem” e a escola de tempo integral tem propiciado uma maior participação dos alunos na gestão, principalmente por meio do Grêmio Estudantil.

Constam no Plano de Gestão os Planos de Trabalho dos Professores Coordenadores do Núcleo Comum e das Oficinas de Enriquecimento Curricular, do Professor de Educação Física e do Professor do AEE- atendimento educacional especializado.

A seguir, apresentamos os Projetos das Oficinas de Enriquecimento Curricular, da escola “A”, que possuem carga horária de 20 horas semanais. Os Projetos dessas oficinas constam nos anexos do PPP da escola, e foram elaborados pelos professores responsáveis por cada oficina.

Como já dizemos anteriormente, as Oficinas acontecem no período da tarde e são 12 ao total. De acordo com o Plano do professor da *Oficina de Artes Plásticas*, esta oficina trabalha para expressar a representação de ideias por meio de diferentes linguagens como a pintura, o desenho, a música, a fotografia.

De acordo com o documento, o ensino da Arte na escola auxilia a criança a ler o mundo de maneira crítica, sensível e criativa, além de contribuir para o entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas. Nas oficinas de Artes os alunos criam, escolhem, experimentam, desenvolvem aprendizagens e sentimentos, tendo como mediador o professor.

Já no Plano do professor da *Oficina de Esporte*, consta que a mesma valoriza a realização da atividade física desde a infância, e que fará toda diferença na vida de cada criança. Os alunos têm a oportunidade de vivenciarem novas práticas esportivas e são incentivados a praticá-las por toda vida.

No Plano do professor da *Oficina de Hora de Estudo - Matemática*, aparece como objetivo principal a sistematização do aprendizado da sala de aula contribuindo para a melhoria das aulas de matemática, inovando a prática educacional, proporcionando

uma aprendizagem mais significativa. Dessa maneira, o professor da Oficina Hora de Estudos - Matemática precisa estar em contato com todos os professores do Núcleo Comum para saber qual conteúdo está sendo trabalhado em sala de aula. Esta oficina está diretamente relacionada ao Núcleo Comum, que ocorre no período da manhã.

A *Oficina Hora de Estudos - Produção de textos*, de acordo com o Plano do professor, prioriza o ensino dos diferentes gêneros textuais, abordando suas funções e diferentes usos sociais. Ainda, segundo o documento, estes gêneros textuais são trabalhados de maneira funcional, com o objetivo de que os alunos aprendam a usá-los no dia a dia.

Já a *Oficina de Informática* é vista pelo professor como instrumento facilitador à educação que permite acessibilidade, maior desenvolvimento intelectual e de “multicapacidades” através de aulas lúdicas e diferenciadas. De acordo com o Plano do professor, esta oficina promove a integração dos conteúdos de forma lúdica visando favorecer a aprendizagem e ampliação dos conhecimentos por parte dos alunos.

A *Oficina de Inglês* trabalha, segundo o Plano do professor, com o objetivo de ensinar os alunos a se comunicarem na língua estrangeira de maneira eficaz e prazerosa, em um ambiente agradável, com conteúdos interessantes. Esta oficina, de acordo com o Plano, proporciona aos alunos vivenciarem experiências do seu cotidiano, adquirindo conhecimentos de forma gradativa, ampliando cada vez mais seu domínio do novo idioma.

No Plano da *Oficina de Jogos Educativos*, o professor coloca que tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico e contribuir para a aprendizagem das crianças no desenvolvimento da capacidade de pensar, incluindo habilidade de planejar e tomar decisões, resolver problemas, utilizar a lógica, aprimorar a memória e desenvolver o pensamento criativo. Ao aplicar o que aprenderam com os jogos (desde entender e respeitar suas regras, até criar estratégias próprias para jogar) em situações do cotidiano, os alunos fortalecem suas habilidades emocionais, sociais e éticas, segundo o Plano do professor.

A *Oficina de Jogos Matemáticos* tem como objetivo, de acordo com o documento, trabalhar com atividades lúdicas em grupo, utilizando os jogos como estratégia de ensino-aprendizagem para a resolução de situações-problema, estimulando a criatividade e participação dos alunos. Também proporciona o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades que compõem o raciocínio lógico e propicia momentos de interação entre alunos e professor com troca de experiências e discussões.

No Plano da *Oficina de Leitura e dramatização*, o objetivo principal é resgatar o valor da leitura como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Segundo o professor, a leitura e a dramatização permitem que os alunos explorem o corpo, o espaço físico e a imaginação por meio das Artes Teatrais.

A *Oficina de Orientação de Estudo* trabalha com as dificuldades de aprendizado dos alunos e oferece oportunidade para que desenvolvam habilidades para sanar suas dificuldades, segundo o Plano do professor, assegurando o direito de aprender a todos.

A *Oficina de Programa para Qualidade de Vida*, de acordo com o documento, auxilia o aluno a aprender a viver em uma sociedade dinâmica, globalizada e tecnológica que exige cada vez mais de seus indivíduos e imprime um ritmo de vida acelerado e estressante. Ensinar o aluno a lidar com toda essa dinamicidade e turbulência, tendo em vista uma vida saudável e com qualidade, é um dos objetivos desta oficina, de acordo com o professor. Dessa maneira, a oficina trabalha com o desenvolvimento de bons hábitos de higiene e saúde, tanto do espaço quanto do corpo, alimentação saudável, valorização da escola e conscientização de sua importância, atitudes éticas e morais, criação de hábitos responsáveis, criação de boas relações interpessoais.

Por meio da leitura e análise dos Planos das Oficinas de Enriquecimento Curricular da escola “A”, podemos dizer que as atividades realizadas no período da tarde reforçam a preocupação da escola com a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Das onze oficinas oferecidas, seis desenvolvem atividades relacionadas à leitura, escrita e matemática.

Sobre recreação e atividades físicas, o gestor da escola “A” esclareceu durante a entrevista que:

A Educação Física entra no núcleo comum de manhã. À tarde tem Oficina de Esportes e Recreação. Na Educação Física, de manhã, tem jogos cooperativos. Agora, na Oficina de Esportes, à tarde, as crianças aprendem Handball, voley, os esportes mesmo. E à tarde tem as oficinas de Informática, de Teatro, leitura e interpretação. A única oficina que não é lúdica seria a de Hora de Estudo de Matemática e Hora de Estudo de Produção de Texto, que seria uma parte mais formal do currículo. O restante, na parte da tarde, é recreação mesmo. (R.C.B., 2016)

Durante a entrevista, o gestor informou que todos os alunos participam de todas as oficinas e que, no início do Projeto, houve uma tentativa da escola em deixar os alunos escolherem a oficina que desejavam realizar, porém, houve a necessidade de repensar essa questão:

A princípio, quando a gente fez a lei, o Prof. F. tinha falado assim, para gente fazer as oficinas e a criança frequentar de acordo com o interesse. Mas nós vimos que era meio inviável para a escola. Todas as crianças queriam fazer a Oficina de Arte, e ninguém queria a de Hora de Estudo. Então, nós estabelecemos que todo mundo participa de tudo, então é a sala fechada. E todos passam pela oficina, uma vez por semana. Todos passam por tudo. (R.C.B., 2016)

Em relação aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, ou da matemática, o gestor da escola relatou que há atividades diferenciadas nas Oficinas de Hora de Estudo de Produção de Texto. Porém, alguns alunos são retirados da Oficina Recreação para participarem do reforço escolar, com o consentimento dos pais:

Tem a Oficina de Hora de Estudo e a Oficina de Produção de Textos, que todas as crianças fazem. Nessas oficinas, o professor trabalha de acordo com o nível que a criança está. Mas tem algumas crianças que tem muito problema. Com a contratação agora dos professores temporários, nós recebemos 2 para trabalhar com orientação de Estudo I e II, o que significa isso: as crianças que tem problema, a gente manda um termo para as mães, pedindo para que elas sejam retiradas das oficinas de recreação. Então, pelo menos 2 vezes por semana, elas são tiradas da oficina de recreação e elas vão para o reforço. O reforço funciona no período de 1h, 1 h e meia, duas vezes por semana, no máximo de 5 a 8 alunos. (R.C.B., 2016)

Questionamos o gestor sobre o lazer das crianças durante a entrevista e o mesmo relatou que há o horário do recreio, onde as crianças brincam livremente e há a Oficina de Jogos Recreativos. O gestor relatou ainda que os alunos menores, dos 1º e 2º anos, brincam livremente com a supervisão do professor na Oficina de Jogos Recreativos, enquanto que os alunos dos 3º, 4º e 5º anos utilizam um material diferenciado, chamado Mind.

Nos horários de recreio eles ficam livres, mas na oficina de jogos, principalmente dos jogos educativos, eles trabalham com o Mind, só que os 1ºs e 2ºs anos, os jogos são muito difíceis para eles, então a gente pede para a professora deixar com que eles brinquem livremente. Então, elas supervisionando. Tem os latões de brinquedo ou os de montagem, então eles brincam livremente, mas sempre com uma supervisão. Os brinquedos são doações, porque nossa escola não pode licitar esse tipo de coisa. Os jogos de encaixe foram adquiridos um ano depois da implantação. Em 2014, a professora foi confeccionando, este tipo de coisa. Em 2015, a Secretaria mandou muitos jogos pra gente. Até precisava abrir processo de licitação porque a quantidade era grande e o custo era alto. Na realidade, os 1ºs e 2ºs anos brincam, mas o restante é mais dirigido. (R.C.B., 2016)

A questão do descanso ainda é um problema que será resolvido com a conclusão da reforma do prédio escolar. De acordo com o gestor escolar, apenas os alunos menores, dos 1º e 2º anos têm um espaço para o descanso. Os demais ficam nas salas de aula:

Então, 1º e 2º anos, voltam para a sala de aula meio dia. Então, eles têm ainda uns 20 minutos de descanso, mas eles não têm um lugar apropriado para isso ainda. Eles voltam para a sala de aula, a gente recebeu os colchonetes da Secretaria, a gente tem as televisões, então ali, os pequenos até dormem, os dos 2ºs anos assistem televisão, mas agora com a reforma da escola, a gente vai ter uma sala de descanso para 120 crianças ao mesmo tempo. Então vai facilitar, mas até então, a gente tem usado o espaço das salas de aula mesmo. (R.C.B., 2016)

Há, ainda, cuidados com a higiene pessoal, como a escovação bucal, que ocorre todos os dias:

Tem momentos de higiene bucal todos os dias. Quando eles voltam do almoço, o professor que assume a turma, faz a escovação todos os dias. O pessoal do Posto de Saúde é bem presente. Antes eles marcavam hora para vir orientar a escovação. Agora como eles sabem que a partir das 11h45 até 12h15 tem escovação, então eles aparecem uma vez por semana, duas vezes por semana, orientam a escovação. Nós assistimos algumas palestras, eu, diretora, fiz uma formação com os professores, para manusear as escovas, secagem. É uma rotina, se não tiver um professor para comandar, eles mesmos fazem por si só. (R.C.B., 2016)

Nesta fala fica claro a participação do gestor nas atividades do cotidiano escolar. De acordo com Maia (2000, p. 145),

A presença do diretor no interior da organização consolida-se através de sua atuação no cotidiano escolar, sua ligação com os professores, com os alunos e comunidade e, finalmente, a oportunidade que tem de promover um clima favorável à aprendizagem, ao crescimento pessoal e à formação do cidadão.

As oficinas de enriquecimento curricular da EMEF “A”, que ocorrem no período da tarde, abordam, portanto, artes, esportes, jogos, estudos, descanso, lazer e cuidados com o corpo, como a higiene bucal.

Há um caráter mais formal nas oficinas de enriquecimento curricular, apesar do gestor relatar que as atividades do período da tarde são mais voltadas para o lúdico. Um dos motivos para que isso ocorra pode ser a falta de estrutura física da escola, pois não há espaço adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas como brincadeiras, jogos e, até mesmo, para o descanso. O que a escola possui são apenas salas de aulas e uma quadra para a prática de esportes e atividades físicas. Falta espaço adequado para atender os alunos em período integral e favorecer o desenvolvimento das oficinas.

A seguir, apresentamos o Projeto Político-Pedagógico da outra EMEF onde realizamos a pesquisa, que denominamos de EMEF “B”.

O PPP da EMEF “B.” foi elaborado no ano de 2015 e está dividido, assim como o PPP da EMEF “A”, em Proposta Pedagógica e Plano de Gestão. No ano de 2016, foi elaborado o Adendo ao PPP de 2015, então, analisamos os dois documentos.

Na entrevista realizada com o gestor escolar o mesmo explicou que foi necessária a elaboração de um novo PPP quando a escola passou a ser de tempo integral:

O ano passado, 2015, foi nosso primeiro ano do PPP novo. Seria o último ano para fazermos o adendo ao PPP antigo, era o último ano de adendo ao PPP da escola antes do tempo integral. Então, eu solicitei para o Diretor de Gestão da SME, para que em 2015 nós começássemos com um novo Projeto Educativo, tendo em vista esta mudança da escola. Então no Projeto Educativo da escola, nós procuramos junto com a equipe, durante o planejamento, nós traçamos as metas e objetivos e também toda a estrutura levando em consideração o tempo integral. Então, o histórico da educação de tempo integral no Brasil, isso foi assim, foi algo que nós, aqui dentro da escola, nós procuramos. Então, esse histórico da escola de tempo integral no Brasil, essa logística toda que eu coloquei para você, a gente colocou como é a característica da nossa comunidade, como essa comunidade estava vendo a escola de tempo integral, a expectativa da escola de tempo integral. (R.P., 2016)

Oliveira (2011) coloca que a construção do PPP demanda tempo e participação dos membros da escola, e que o mesmo deve ser revisto sempre que necessário:

É de conhecimento de quem se envolve no mister da Educação e do magistério – inclusive com abonações na literatura acerca do assunto – que a construção de um PPP demanda, sobretudo participação e compromisso coletivo de todos os membros que compõem a instituição de ensino, especialmente daqueles que integralmente se envolvem em sua execução. Por este motivo, o PPP deve ser constantemente avaliado, porquanto os conteúdos devem acompanhar as produções teóricas desenvolvidas nas diferentes áreas de conhecimento, para responder às questões que emergem quase que diariamente de um mundo que se encontra em constante mudança.

Nessa perspectiva, defende-se que todo PPP precisa ajustar-se a seu tempo, uma vez que, a cada novo conhecimento, surgem novas demandas sociais e, em consequência, novas funções devem ser apreendidas para, posteriormente, serem aplicadas por profissionais que disponibilizarão seu conhecimento, a serviço das diversas instituições criadas para o atendimento das necessidades essenciais dos indivíduos. (Oliveira, 2011, p. 53)

Dessa maneira, o novo PPP contém a Proposta Pedagógica da escola com os marcos referenciais, o diagnóstico, os objetivos gerais da escola, as metas prioritárias, as ações propostas e a avaliação e acompanhamento. Nos marcos referenciais há uma explanação da implementação do tempo integral, que ocorreu a partir de 2015, ano em que a escola passou a atender seus alunos em período integral como Escola de Educação em Tempo Integral. Há, ainda, referência ao avanço da legislação brasileira no que diz

respeito a garantir uma educação integral a todos. Assim, há a retomada da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, do Programa Mais Educação do governo federal de 2007, e do Plano Nacional de Educação de 2014.

O PPP traz, também, a definição de educação em tempo integral do Ministério da Educação, que se refere à jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias e complementa:

Nesse sentido, educação integral além da ampliação da jornada escolar diária, requer um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, será resultado daquilo que for criado e construído pela escola e pelo sistema educacional na qual está inserida, com a participação de professores, alunos e comunidade, adaptando os tempos e espaços escolares na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.” (PPP, 2015, p.2)

Por meio deste trecho do PPP, podemos dizer que a escola acredita que a Educação em Tempo Integral não se refere apenas ao aumento quantitativo de horas que o aluno ficará a mais na escola, mas tem uma preocupação em aumentar a qualidade do ensino que será oferecido a esses alunos, quando a mesma se preocupa em elaborar um projeto pedagógico voltado para a educação em tempo integral, com a formação de todos os envolvidos no processo e com a adequação dos espaços. Para a equipe escolar, “por tratar-se muito mais de uma escolha conceitual, do que simplesmente, um programa que amplie algumas horas de atividades escolares” (PPP, 2015, p.2), o Projeto de Escola de Educação em Tempo Integral oportuniza a reflexão sobre a educação integral do ser humano.

Porém, na entrevista realizada com o gestor da escola, notamos que isso ainda não acontece como está no documento. Há limitações na infraestrutura da escola, na quantidade de profissionais para atender os alunos, e divergência entre os profissionais do que é uma educação integral, do que é o aluno integral.

Sobre a limitação de profissionais para atender os alunos, o gestor colocou a questão das merendeiras, que permaneceram as mesmas de quando a escola atendia os alunos no período parcial, durante o primeiro ano do Projeto de Educação em Tempo Integral:

O ano passado nós trabalhamos o ano todo com duas merendeiras, que eram as mesmas duas que nós tínhamos com a escola regular. Então, foi bem puxado. Uma das merendeiras se aposentou no início do ano. Nós ficamos nos meses de fevereiro e março com apenas uma merendeira tendo que fazer almoço todos os dias, dois lanches, da manhã e da tarde

e mais o almoço. E a nossa refeição é: arroz, feijão, carne, salada ou legume e fruta todos os dias. Apenas uma merendeira durante dois meses. Agora a questão da cozinha está regularizada porque vieram mais duas. (R.P., 2016)

Outro ponto apontado pelo gestor durante a entrevista foi sobre a falta de infraestrutura da escola. O gestor apontou que o prédio é antigo, foi herdado do Estado, isto é, era uma escola estadual, possui dois andares e não tem estrutura para atender os alunos em tempo integral:

É muito complexo porque nós não temos espaço físico. Então, na verdade é uma das nossas maiores reivindicações. Nós solicitamos para a Secretaria a ampliação da escola com espaços próprios para o laboratório de ciências, que a escola não tem, um espaço específico para Artes que a gente não tem e a gente improvisa e um salão de repouso, que nós não temos este espaço. Então esse é um problema grande. Também por conta do espaço do refeitório não ser muito grande, nós também temos, no horário de recreio e almoço, dividir em 3 turmas. Eles almoçam em 20 minutos, fazem a escovação e as professoras já sobem com os 1ºs anos para a sala de vídeo e as professoras dos 2ºs anos também tem o cantinho delas, que ficam com essas crianças. O horário de almoço aqui é estressante, vamos dizer assim, exatamente pela falta de espaço onde as crianças permanecerem. (R.P., 2016)

A escola acaba tendo que improvisar as salas e os ambientes para atender os alunos e, ainda, há a questão da formação dos profissionais que muitas vezes não tiveram em sua formação acadêmica estudos sobre educação integral e escola de tempo integral. Sobre essa questão, o gestor colocou na entrevista que:

A parte pedagógica nós estamos construindo. E nós temos assim, embates, embates até com os próprios professores. Um dos maiores embates que a gente tem é “a oficina está a serviço do currículo comum” e aí alguns professores acham que à tarde deveria ser somente a parte de lazer, recreação e artes e o currículo comum pegar essa parte de conteúdos somente para si. Então, a gente tem ainda alguns embates. (R.P., 2016)

A concepção de educação integral da equipe escolar, que consta no documento, fica clara no seguinte trecho:

Estamos nos referindo à concepção de educação integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, inserido num contexto de relações, assim como o desenvolvimento de todas essas dimensões humanas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade. Estamos falando que a centralidade das políticas e o trabalho das instituições é a oferta de oportunidades de aprendizagem para a ampliação do repertório cultural de crianças, como condição de garantia de direitos, proteção e inclusão social. (PPP, 2015, p.2)

A Proposta Pedagógica da escola busca aproveitar todo tempo que o aluno está na escola para oportunizar vivências diversas, despertando seu interesse, deixando-o envolvido o tempo todo com a preparação e participação nas diferentes atividades. Há também uma preocupação em elevar as taxas de rendimento escolar como consequência do trabalho realizado em tempo integral.

A essência do projeto da escola de educação em tempo integral é a participação da comunidade escolar e o aproveitamento integral do tempo da criança, sem torna-la ociosa, resgatando sua autoestima, na busca permanente da diversidade de ideias, autonomia, cidadania, ética, respeito, solidariedade, espírito de equipe, permitindo, enfim, que todos se tornem sujeitos da história e não apenas objetos dela. (PPP, 2015, p. 3)

Quando se trata de autonomia, consideramos pertinente trazer o trecho em que a escola esclarece que teve autonomia para elaborar, de acordo com sua realidade, seu próprio Projeto de Educação Integral, sendo assim, não recebeu nenhum modelo pronto da Secretaria Municipal da Educação:

Tendo em vista que na implantação de projetos de Educação Integral não há modelos prontos nem concepções exclusivas, a gestão escolar da EMEF “Prof. C. C.” recebeu da Secretaria Municipal da Educação autonomia para, dentro dos parâmetros legais, definir as diretrizes gerais do trabalho a ser desenvolvido.

Assim, dentro do formato de implementação das políticas de educação integral, coube à equipe escolar produzir as diretrizes gerais que serão as possíveis para esse momento e realidade, mas deverão apontar a direção para onde se deseja ir, tendo como referência a concepção de educação integral que se quer, construídas em consonância com os demais documentos estruturantes da proposta educacional da secretaria, entre elas, com os Projetos Educativos das escolas, evitando assim, que o programa de educação integral seja algo descolado das demais ações e concepções da unidade escolar e da própria rede municipal de ensino. (PPP, 2015, p. 3)

Dessa maneira, a equipe escolar dividiu o tempo em Núcleo Comum, sendo 10 turmas no período da manhã e 10 Oficinas de Enriquecimento Curricular, no período da tarde: Produção de Textos, Estratégias de Leitura, Jogos Ortográficos, Jogos Matemáticos, Informática Educativa, Língua Inglesa, Atividades Recreativas, Atividades Artísticas, Saúde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Sociedade.

Na Proposta Pedagógica encontramos também o diagnóstico da escola, no qual são apresentados o número total de alunos (214), os nomes dos bairros onde moram os alunos atendidos pela escola, o horário de atendimento (7h30 às 16h30) e o resultado das

avaliações diagnósticas, realizadas no início do ano letivo, dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos em Matemática, Língua Portuguesa e Níveis de Escrita e dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos em Matemática, Língua Portuguesa e Produção de Texto. São apresentadas as médias da escola e as médias da Secretaria Municipal de Educação nessas disciplinas avaliadas.

Há, também, uma tabela com os resultados do IDEB de 2005 a 2013, e uma avaliação sobre o desempenho da escola. São apresentados os pontos fortes e fracos que foram elencados pelo grupo de professores e que, de acordo com o documento, serão utilizados para reflexão durante todo o ano. Os pontos fortes elencados foram o compartilhamento de ideias e socialização de atividades e estratégias entre os professores, equipe gestora presente, prestativa e aberta ao diálogo, a permanência da maioria da equipe docente nos últimos anos, escola bem cuidada e organizada, ambientes limpos, o aluno como prioridade, o acolhimento, a organização e a disciplina, a utilização da proposta curricular e do Projeto Educativo da escola, o apoio social e parcerias como Conselho Tutelar, Centro Escola, CAOIM, USF Altaneira, CAPS I, cursos de capacitação oferecidos pela SME e outros; eventos promovidos pela escola e participação em outros, nos quais a comunidade passa a conhecer o funcionamento e os valores da escola; manutenção do prédio; projetos, avaliações externas e oferta e utilização de novas tecnologias para aprimoramento do processo pedagógico; proximidade dos pais na escola de tempo integral; valorização da escola em tempo integral.

Os pontos fracos identificados pela escola e elencados pelos professores foram:

acomodação inadequada dos alunos em horário de almoço; biblioteca sem utilização; deficiências no processo ensino aprendizagem: acompanhamento deficiente dos alunos defasados; alto índice de reprovação; baixa qualidade do ensino e baixo desempenho acadêmico dos alunos; não consolidação da alfabetização; inclusão sem preparação e apoio; não cumprimento da proposta curricular do ano; desunião do grupo, acarretando falta de ética e respeito. Exposição desnecessária, com pouco reconhecimento do trabalho, gerando baixa autoestima; excesso de trabalho burocrático; falta de interação dos pais com a escola; falta de materiais de educação física e de recursos audiovisuais; faltam soluções mais eficazes para conter a indisciplina dos alunos (tentar adequar a disciplina com liberdade de expressão); pouco envolvimento do grupo na melhoria da qualidade do ensino; crianças com patologias diversas, descontrole emocional, sem laudo e sem assistência (controle) da família; descasos do poder público na melhoria e qualidade do ensino, desvalorização do professor com falta de estímulos à carreira; faltas excessivas dos alunos; formação acadêmica deficitária; mudanças na legislação sem levar em conta a realidade da escola; ser considerada assistencialista por ser escola de educação em tempo integral; situações familiares vivenciadas socialmente que não são comunicadas à escola. (PPP, p. 8)

Mais uma vez aparece a questão da falta de infraestrutura da escola. Dessa vez apontada pelos professores como a falta de um refeitório adequado para atender a quantidade de alunos que a escola possui e a falta de um espaço para a Biblioteca. Esses pontos elencados pelos professores distanciam a proposta da escola de uma educação integral e são contraditórios com uma proposta de educação integral.

Os objetivos gerais da escola são 18:

- Manter os educandos com atividades diversificadas, tendo em vista os princípios da educação em tempo integral;
- Alfabetizar dentro do ano/idade adequados;
- Garantir o sucesso do processo de alfabetização nas turmas de 2º e 3º anos, ao final do ano letivo, conforme estabelecido nas referidas Propostas
- Garantir o cumprimento da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino;
- Diminuir o índice de alunos retidos, quer por evasão, aproveitamento ou progressão interrompida;
- Melhorar o desempenho dos alunos a partir de estratégias específicas;
- Possibilitar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo sua socialização e promovendo sua aprendizagem de maneira significativa;
- Assegurar adequação curricular individualizada aos alunos que apresentam laudo específico, utilizando-se o Referencial de Adequação Curricular do Ensino Fundamental – RACEF;
- Oferecer formação em serviço à equipe docente, de forma a atender as especificidades dos alunos;
- Sensibilizar os alunos para desenvolvimento de ações e atitudes de cooperação e solidariedade, visando diminuição da violência e da indisciplina no ambiente escolar e comunidade local;
- Reduzir o índice de faltas dos alunos, desenvolvendo ações preventivas e de acompanhamento nos casos mais graves;
- Manter zerado o índice de alunos retidos por frequência em todas as turmas;
- Adquirir materiais de Educação Física e recursos audiovisuais necessários à prática docente;
- Melhorar o espaço escolar, tendo em vista reformas e ampliações;
- Otimizar a implementação de espaços de aprendizagem, como sala de leitura e sala de artes;
- Estimular a convivência saudável entre os membros da equipe escolar;
- Favorecer a aproximação escola e comunidade, sensibilizando as famílias sobre a importância da participação na vida escolar de seus filhos. (PPP, 2015, p. 9)

As metas prioritárias são 13:

- Manter 100% dos educandos envolvidos em oficinas de enriquecimento curricular diversificadas;

- Garantir o cumprimento de 100% da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino;
- Possibilitar que 100% dos alunos de 1º ano tenham acesso à proposta de aprendizagem dinâmica, favorecendo o processo de aquisição de leitura e escrita;
- Alfabetizar 98,5% dentro do ano/idade adequados;
- Assegurar 100% de cumprimento da Adequação Curricular Individualizada aos 03 (três) alunos atendidos por meio do RACEF;
- Diminuir o índice de alunos retidos de 2,2% em 2014 para zero em 2015, quer por evasão, aproveitamento ou progressão interrompida;
- Oferecer formação em serviço a 100% da equipe docente, de forma a atender as especificidades dos alunos;
- Possibilitar a inclusão de 100% dos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo sua socialização e promovendo sua aprendizagem de maneira significativa;
- Sensibilizar 100% os alunos para desenvolvimento de ações e atitudes de cooperação e solidariedade, visando à diminuição da violência e da indisciplina no ambiente escolar e comunidade local;
- Aumentar o índice de frequência diária de 89% para 100%.
- Possibilitar que 100% dos ambientes escolares sejam utilizados como espaços de aprendizagem;
- Envolver 100% da equipe docente, operacional e administrativa em um trabalho coletivo que busque o aprimoramento das ações em prol da aprendizagem dos alunos;
- Envolver 95% das famílias nas atividades escolares, buscando estratégias diferenciadas para participação dos responsáveis nas reuniões de pais e demais atividades da escola. (PPP, 2015, p. 10)

No Plano de Gestão encontramos a caracterização da escola “B”, a implementação das decisões tomadas, o Horário de Estudo Coletivo, os recursos materiais de apoio às ações pedagógicas, a Matriz Curricular, o Calendário Escolar do ano letivo de 2015, o Conselho de Escola, a APM, o Grêmio Estudantil, os Planos dos Professores Coordenadores, os quadros de organização de conteúdos, os projetos anuais de cada ano/série, o projeto do AEE, os planos de Ensino anual de Inglês e Educação Física e os Planos das Oficinas de Enriquecimento Curricular.

Quanto à caracterização da escola, consta no PPP que a mesma foi criada em 1997 e passou a atender os alunos em período integral no ano de 2015, está localizada na zona leste da cidade de Marília e atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental-Ciclo I. Possui 1 diretor de escola, 1 auxiliar de direção, 1 professor-coordenador do Núcleo Comum, 1 professor-coordenador das Oficinas de Enriquecimento Curricular. O horário de funcionamento da escola é das 7h30 às 16h30.

Em relação ao quadro de servidores, a escola conta com 43 servidores entre diretor, auxiliar de direção, professores-coordenadores, auxiliar de escrita, professores,

estagiários, auxiliares de serviços gerais, atendentes de escola, instrutor de informática. No quadro consta nome completo do servidor, RG, formação, data de admissão no cargo e horário de trabalho.

A seguir apresentamos um quadro resumo dos servidores da escola, que consta no PPP:

Quadro III. Quadro resumo dos servidores da EMEF “B”

Cargo / Função	Quantidade
Diretora de EMEF	01
Auxiliar de Direção	01
Professora Coordenadora	02
Professor de EMEF	19
Professor de EMEF – D.P.	01
Professor de Educação Física	01
Professora de Educação Especial	01
Instrutor de Informática	01
Auxiliar de Escrita	02
Auxiliar de Serviços Gerais	05
Auxiliar de Serviços Gerais – D.P.	01
Atendente de Escola	02
Estagiários Remunerados	06
TOTAL	43

Fonte PPP, 2015, p. 16

Quanto ao corpo discente, o mesmo está organizado por turmas, totalizando 10 turmas, sendo duas de cada ano. Abaixo consta um quadro com a organização dos alunos por turma.

Quadro IV. Organização dos alunos por turma da EMEF “B”

TURMA	Integral 7h30 às 16h30
1º ano A	26
1º ano B	22
2º ano A	19
2º ano B	20
3º ano A	24
3º ano B	22
4º ano A	15
4º ano B	23
5º ano A	22
5º ano B	21
TOTAL	214

Fonte PPP 2015, p. 17

Já a coordenação pedagógica é composta por 2 professores, sendo um responsável pelo Núcleo Comum, e o outro pelas Oficinas de Enriquecimento Curricular. Ambos são formados em Pedagogia, sendo que o coordenador das Oficinas possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia.

No PPP, há também um diagnóstico da comunidade escolar. Segundo o mesmo, a escola atende alunos da zona leste da cidade, alunos da zona rural, especificamente do Distrito de Dirceu, Fazenda Florida e adjacências e crianças acolhidas pela instituição CACAM – Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Marília.

De acordo com o levantamento sócioeconômico realizado no início do ano letivo e respondido por 87% das famílias, quanto à moradia vivem na zona urbana 79,3% dos alunos, 47,2% em casa alugada, em média moram 4 pessoas nas casas e possuem renda familiar aproximada de 2 salários mínimos. O nível de escolaridade dos adultos da residência oscila entre Ensino Fundamental – Ciclo I: 18,3% e Educação Superior: 9,2%. 41 % dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família.

Segundo o PPP (2015, p. 20),

Observa-se uma comunidade heterogênea, e cabe à escola lidar com essa diversidade cultural, religiosa e econômica. É evidente entre o grupo de professores a tranquilidade de trabalhar próximo às famílias dos alunos, sabendo que o apoio e a participação comunitária serão maiores a partir da Escola em Tempo Integral.

No PPP, há ainda um quadro com as Oficinas de Enriquecimento Curricular que estão organizadas de acordo com o que estabelece a Lei Municipal e são 10 ao total. Os planos dessas oficinas constam no anexo do PPP da escola e foram escritos pelos professores responsáveis por cada oficina.

Quadro V. Matriz Curricular da EMEF “B”

	Áreas do Conhecimento	Número de Horas Semanais				
		1º ano	2º Ano	3º ano	4º ano	5º ano
Lei Federal nº. 9394/96 Res. CNE / CEB 2/98 (Base Comum Nacional)	Língua Portuguesa	07	07	06	06	06
	Matemática	05	05	06	06	06
	História	02	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02	02
	Ciências	02	02	02	02	02
	Educação Física	01	01	01	01	01
	Arte	01	01	01	01	01
Total do Núcleo Comum		20	20	20	20	20
Lei Municipal nº 7.588/2013 (Oficinas de Enriquecimento Curricular)	Produção de Textos	02	02	02	02	02
	Leitura	02	02	02	02	02
	Jogos Matemáticos	02	02	02	02	02
	Jogos Ortográficos	02	02	02	02	02
	Saúde e Meio Ambiente	02	02	02	02	02
	Direitos Humanos e Sociedade	02	02	02	02	02
	Inglês	02	02	02	02	02
	Atividades Recreativas	02	02	02	02	02
	Atividades Artísticas	02	02	02	02	02
	Informática Educativa	02	02	02	02	02
Total das Oficinas de Enriquecimento Curricular		20	20	20	20	20
Carga Horária Semanal		40	40	40	40	40
Ensino Religioso		01	01	01	01	01

Fonte PPP, Adendo 2016, p. 14

De acordo com o documento do professor da *Oficina de Saúde e Meio Ambiente*, o objetivo dessa oficina é desenvolver nos alunos hábitos responsáveis com o meio ambiente como reciclar, reutilizar e reaproveitar os materiais, diminuir a produção de lixo, conhecer o tempo de decomposição de cada material, estimular a conscientização dos alunos sobre o uso correto dos recursos hídricos assim como a proteção dos mananciais, uso consciente da água potável, adquirir atitudes e hábitos higiênicos, que respeitam o ambiente e promovem a saúde.

Segundo o plano do professor, são realizadas atividades com textos informativos de jornais, revistas, folders, internet, elaboração de cartazes sobre os temas (lixo, água, degradação de materiais na natureza, doenças), incluindo educação ambiental e higiene, roda da conversa sobre a importância de uma boa educação higiênica e destino do lixo em nosso dia a dia, seleção de lixo que pode ser aproveitado para a confecção de materiais utilizados no dia a dia (sacola, potes, vasilhas, vasos, porta papel, bandejas, etc.), paródias relacionadas aos temas, mutirão de limpeza e coleta do lixo envolvendo toda unidade escolar, palestras educativas sobre os temas abordados.

O objetivo da *Oficina de Produção de textos* no ano de 2016, de acordo com o Plano do Professor, é levar o jornal para a sala de aula e para a escola. São trabalhadas a leitura de textos jornalísticos, visando desenvolver a leitura e escrita na sala de aula além de divulgar as atividades pedagógicas realizadas na escola, envolvendo os alunos na produção do jornal, tendo como resultado a produção do jornal impresso. Os alunos desenvolvem pesquisas e entrevistas para coleta de informações, utilizam a sala de informática como produtores do jornal, editores, redatores.

A *Oficina de Jogos Matemáticos* utiliza o Programa MIND LAB – PROGRAMA MENTE INOVADORA. De acordo com o Plano do Professor, que está no Adendo (PPP, 2016, p. 193),

O Programa MenteInovadora, desenvolvido pelo Grupo Mind Lab, propõe-se a variar os campos de saberes na escola, oferecendo outras e novas perspectivas que visam tanto à problematização quanto à proposição de outras práticas pedagógicas na escola, de outras possibilidades e perspectivas de trabalhar, a um só tempo, a partir de jogos de raciocínio, várias dimensões envolvidas na formação do educando - cognitiva, afetiva, social e ética.

O Programa possui módulos para diferentes idades que possibilitam o trabalho com os diferentes conceitos matemáticos. Utilizam-se diferentes materiais como giz colorido, livros, cartazes, mapas e muitos jogos entre eles Hora do Rush, Damas Olímpicas, Ilha do Tesouro, Taças Estratégicas.

Já a *Oficina de Estratégias de Leitura* tem como objetivo trabalhar o mundo da leitura de literaturas infantis, infanto-juvenis, juvenis e clássicas através de brincadeiras infantis, canto, dramatizações, pinturas, colagens, dobraduras representando uma história, relato de experiências vividas e narradas de fatos, reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções, reconto de histórias conhecidas com aprimoramento às características da história original lida pela professora, leitura de diversos textos. Fazem parte da proposta exibição de filmes, visita à biblioteca municipal, visita à feira do livro no Colégio Sagrado, visita a peças de teatros entre outras atividades.

A *Oficina de Informática Educativa* conta com uma professora e com um instrutor de informática e tem como objetivos utilizar o laboratório de informática para desenvolver atividades interdisciplinares, ampliar o conhecimento do aluno sobre o uso do computador e da internet, estimular a pesquisa, utilizar editor de texto (word), vídeos, abrir pastas, salvar documentos, formatar texto, usar atalhos, inserir tabela, utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação para construir e disponibilizar produções dos alunos por meio de diferentes mídias; discutir questões de direitos autorais, a fim de sensibilizar os alunos para a responsabilidade ao disponibilizar do material da Internet e outras mídias, além de desenvolver projetos em parceria com a Oficina de Produção de textos, na produção do jornal da escola.

A *Oficina de Jogos Ortográficos* tem como objetivo trabalhar a reflexão sobre a escrita por meio de jogos, utilizando-se da leitura e da escrita. Para isso, são utilizados dominó de letras, alfabeto móvel, quebra cabeça com figuras, cantigas, lista de palavras, formação de frases, ditado de palavras, frases e pequenos textos, leitura e interpretação de textos informativos, narrativos e informativos, cruzadinha, caça palavras, texto com palavras intrusas, textos lacunados, paragrafação de textos, jogo do Boliche alfabetização, jogo da Memória letras iniciais, jogo da Memória das sílabas, jogo da Memória de Palavras, Jogo de Dominó (masculino/ feminino), jogo de Dominó(aumentativo/diminutivo), jogo do Dominó (singular/plural), jogo de Dominó (antônimos), jogo com Histórias em quadrinhos, jogo dos Ditados Populares, jogo dos Provérbios, Quebra-cabeça com frases, jogo da coerência além da confecção de jogos com as necessidades de cada turma .

A *Oficina de Qualidade de Vida: direitos humanos e sociedade* tem como objetivo trabalhar questões de cidadania com os alunos, fazendo com que conheçam seus direitos e os direitos alheios por meio de brincadeiras, jogos e dinâmicas, com o uso de

diferentes linguagens: musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética e gráfica. Como parte desta oficina está o processo de eleição e execução do Grêmio Estudantil.

Buscamos um trabalho que possibilite a construção da cidadania ativa, a partir da formação ética, crítica e política, possibilitando a prática sistemática dos direitos já conquistados e a ampliação de novos direitos. Trata-se de uma educação integral que visa o respeito mútuo e que sensibilize os alunos a promover, proteger, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana. Para isso é preciso que eles possam realmente significar a cultura de direitos, de modo que possam se situar no mundo, argumentar e reivindicar novos direitos. A cidadania se aprende e se vivencia em vários espaços de convivência e a escola é lugar privilegiado para a socialização. Desejamos contribuir com a formação de indivíduos comprometidos com o bem-estar e com a felicidade do conjunto da humanidade. (Adendo, 2016, p. 225)

De acordo com o documento, esta oficina contribui para o processo democrático da escola, permite que os alunos participem ativamente da discussão e tomada de decisões acerca da realidade escolar.

Durante a entrevista realizada com o gestor escolar, o mesmo relatou ao falar sobre a escolha dos professores para assumirem as oficinas, a importância da formação do professor e da sua disponibilidade ou empatia com a oficina que irá assumir. No caso da Oficina de Direitos Humanos, o gestor relatou que:

Nós temos uma professora efetiva que tem formação em Ciências Sociais e é uma professora engajada em Conselhos e movimentos sociais na cidade. “Poxa, qual é a oficina para essa professora?” “Direitos humanos e sociedade!” Inclusive ela está fazendo um trabalho belíssimo que ela trabalha a questão dos direitos humanos através de dinâmicas, jogos, brincadeiras. Então, de uma forma lúdica, ela trabalha a questão dos direitos humanos. (R.P., 2016)

A *Oficina de Artes* contempla artes visuais, música, dança e teatro desenvolvendo no aluno a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão. Oferece o contato com materiais, instrumentos e procedimentos variados, possibilita o conhecimento de outras culturas através da observação das produções artísticas.

A *Oficina de Atividades Recreativas* aborda um tema por semestre: Nosso Corpo Humano (relaciona atividades práticas com conteúdos aprendidos em aula) e Nossas Raízes Africanas– Influência da cultura africana sobre a cultura brasileira.

Apesar de ser uma oficina de atividades recreativas, não consta no Plano de Trabalho da mesma atividade de recreação, apenas conteúdos sobre o Corpo Humano e as Raízes Africanas.

Analisando o PPP da escola “B” consideramos que as oficinas priorizam o ensino da leitura, da escrita e da matemática. As atividades relacionadas a jogos, recreação, arte e movimento ocupam um espaço de tempo menor na Matriz Curricular, apesar de todas as oficinas possuírem a mesma carga horária, se computarmos as relacionadas ao Núcleo Comum obteremos 16 horas semanais, enquanto que as direcionadas a recreação e arte somam 4 horas semanais. A infraestrutura da escola não é adequada para o atendimento em tempo integral. Não há local apropriado para o descanso, os momentos de refeição são tumultuados e há pouco espaço para as atividades que exigem movimento. Na grande parte do tempo os alunos estão em salas onde permanecem sentados.

As concepções de educação integral e tempo integral presentes nos documentos das escolas “A” e “B” convergem para uma educação que considera o aluno como um ser completo, um ser social, cultural, integral. Nos PPPs a proposta é oferecer uma educação integral em tempo integral, porém os próprios documentos revelam que na prática isso não ocorre.

Além da análise dos PPPs, trabalhamos também com as entrevistas para identificar com as concepções dos gestores. Alguns trechos dessas entrevistas já foram colocados anteriormente, no corpo deste trabalho. Entrevistamos 3 gestores, sendo um gestor da Secretaria Municipal da Educação e dois gestores de escolas municipais. O gestor da Secretaria Municipal da Educação, exerce um cargo em comissão de Diretor de Gestão Escolar e está neste cargo há 7 anos, porém atua na Secretaria Municipal da Educação há 17 anos. Os gestores escolares são concursados, sendo que um está no cargo há 5 anos e tem experiência como supervisor de ensino em escola particular de tempo integral e o outro está no cargo há 17 anos, sendo que exerceu a função de Secretário Municipal da Educação por 8 anos.

Escolhemos como sujeitos desta pesquisa os gestores da educação, um gestor da Secretaria Municipal da Educação e dois gestores escolares, porém acreditamos que todos os sujeitos que pertencem à escola são fundamentais para o desenvolvimento ou implementação de uma escola de educação integral em tempo integral.

Entretanto, o gestor tem um papel fundamental dentro da organização escolar e cabe a ele realizar um trabalho envolvendo todos os componentes de uma escola. Segundo Maia (2000),

As ações do diretor da escola, a meu ver, podem e devem contribuir para o envolvimento dos atores da organização escolar em um trabalho coletivo, evitando a fragmentação do trabalho e as indeterminações de objetivos. Elas também podem auxiliar no relacionamento das três estruturas que compõem o interior do estabelecimento de ensino que, segundo Nóvoa, são: estrutura física (número de turmas, edifício escolas etc), estrutura administrativa (gestão, direção, pessoal auxiliar, relação com autoridades etc) e estrutura social (relação entre alunos, professores e funcionários, cultura organizacional e clima social). (MAIA, 2000, p. 144)

Os termos gestor e gestão escolar utilizados nesta pesquisa surgiram a partir de discussões no meio acadêmico para substituírem os termos diretor e administração escolar a partir da década de 1990. Segundo Jesus (2013, p. 56), os pesquisadores “se propuseram a discutir qual terminologia deveria ser utilizada “administração escolar ou gestão”, visto que a terminologia “gestão” foi apropriada e aproximada ao termo “democracia”. Entretanto, na rede municipal de Marília, utiliza-se ainda os termos diretor de escola em detrimento do termo gestor escolar.

Sendo assim, sobre a educação integral e o tempo integral, o Diretor de Gestão Escolar, da SME, acredita que a educação integral pode ocorrer independente da escola proporcionar ou não o tempo integral. Para ele a educação integral ocorre independente do tempo que o aluno permanece na escola, porém, acredita que o tempo integral favorece a educação integral:

Porque o pensamento é: escola de período integral não é simplesmente colocar a criança lá para ela ficar o dia todo. Tanto é que o nome do projeto é Projeto de Educação em período integral. Porque educação em tempo integral favorece quando a criança fica o dia todo, mas ela pode também existir se a criança fica um período de tempo apenas. Ou também, não adianta a criança ficar o dia todo se você não tiver um projeto pensando na educação como um todo, na educação integral. É diferente período integral de educação integral. (J.B.F., 2016)

Entretanto, o mesmo ressalta que na prática pode ser que a educação integral não aconteça da maneira que foi pensada, de acordo com os princípios e fundamentos teóricos que estão no Projeto, isso vai depender do gestor de cada escola:

Está acontecendo tudo o que a gente pesquisa, com fundamento teórico? Nem sempre isso acontece na prática, como toda teoria. Se eu estivesse na escola seria de um jeito, cada gestor faz de um jeito. A educação integral tem que acontecer. Às vezes, a pessoa não pensa isso. Dá para garantir que tem uma educação integral nas escolas de período integral? Às vezes, tem uma repetição de período. A criança ter acesso ao conhecimento de forma total e que ela possa usufruir tudo aquilo na sua formação integral. É enriquecedor o que estou proporcionando? Como avalio essa escola? Ainda tem desencontros na EMEF que começou com outro pensamento. (J.B.F., 2016)

Os desencontros, de acordo com o Diretor de Gestão, acontecem entre os próprios professores das escolas, os professores do núcleo comum e os professores das oficinas. Ao avaliarem o aluno, os mesmos atribuem conceitos muito distantes um do outro, para uma mesma área avaliada. Dessa maneira, fica evidente que não há uma visão integral do aluno por parte dos professores. Como coloca o entrevistado,

O professor da manhã avalia o aluno e o outro da tarde, do enriquecimento curricular também. Um deu 9 e o outro deu 4. Porque tem que avaliar por nota. A coordenadora falou assim: “Vocês tem que sentar, a criança é a mesma!” Isso é uma coisa de postura pedagógica. Mas entra a questão da avaliação, dos conteúdos. Realmente, sem ser quantidade. Então, pedagogicamente, a escola de educação integral envolve todas essas questões, que são questões da educação como um todo, que a gente tem batalhado, a questão de seleção de conteúdos, o que pensa de educação integral, de um ano para o outro. (J.B.F., 2016)

O Gestor da escola “B” também apontou desencontros entre os professores do núcleo comum e da oficina:

Sentia rivalidade entre o professor da oficina e do núcleo comum. O aluno estava tendo dificuldade para aprender e um professor jogava responsabilidade para o outro. O professor do núcleo comum jogando responsabilidade para o professor da oficina e vice-versa. Um jogo de empurra. O professor da oficina falava: “Ah, mas ele não está conseguindo ler porque o professor da manhã não ensinou”. E o professor do núcleo comum: “O que você (professor da oficina) está trabalhando com ele à tarde que ele não aprende?” E eu questiono “O aluno não é de ninguém?” “O aluno é de todos”. (R.P., 2016)

Para o Diretor de Gestão Escolar existem desencontros entre os próprios coordenadores pedagógicos, pois são dois coordenadores, sendo um responsável pelo núcleo comum e o outra pelas oficinas.

Tem dois coordenadores. Eu nem gosto de falar isso. Não pode essa separação. Essa separação também, esses detalhes todos que a gente tem que pensar. (J.B.F., 2016)

Já o gestor da escola “A” acredita que a escola de tempo integral é aquela em que o aluno fica o dia todo e que tem a oportunidade de acesso a teatro, informática, arte e não somente aos conteúdos do núcleo comum, principalmente à leitura e à escrita:

A escola de tempo integral é aquela que a criança fica integralmente na escola, o tempo inteiro, o dia inteiro. Agora a minha concepção de escola de tempo integral, é aquela que forma o indivíduo de forma integral. Algumas pessoas ainda, inclusive da própria rede, são

equivocadas no sentido assim, a criança, fica o dia inteiro na escola e tem que sair lendo e escrevendo, mas eu acho que não é só o núcleo comum, quando fala em educação em tempo integral, a criança tem que ter acesso a teatro, a informática, a Arte, arte de pintores e autores que eles não veriam fora da escola, então, a minha concepção de indivíduo em tempo integral, de escola de tempo integral, é que o indivíduo fique na escola pra formar o indivíduo completo, conforme prevê na LDB, no desenvolvimento pleno das funções humanas, filosóficas e assim por diante. (R.C.B., 2016)

E para atingir essa educação integral, o gestor da escola complementa dizendo que:

A gente tenta oferecer o núcleo comum e a gente oferece atividade diversificada porque a gente acredita que se não estivesse na escola não teria acesso à arte, à leitura e à dramatização, a jogos matemáticos. A gente tenta cercar o indivíduo de forma integral. Quando ele fica aqui na escola a gente não pensa de ele fazer o núcleo comum o dia inteiro. A gente pensa na formação enquanto indivíduo, enquanto um apreciador da arte, este tipo de coisa. (R.C.B., 2016)

Entretanto, observamos que há uma cobrança por parte da Secretaria da Educação para que os alunos aprendam a ler e escrever, já que estão em período integral, como demonstra a fala do Diretor de Gestão Escolar da Secretaria Municipal da Educação:

A Oficina de Orientação de Estudo, que seria o reforço do aluno, não foi muito bem entendida e no primeiro ano do Projeto, a escola ainda ficou com muito aluno defasado, mas não pode. Se tem aluno não alfabetizado, a primeira providência é alfabetizá-lo. (J.B.F., 2016)

Apesar de o gestor escolar afirmar que o aluno deva participar de todas as oficinas e não somente das atividades do núcleo comum, os alunos que necessitam do reforço são dispensados de algumas oficinas para participarem do reforço no período da tarde:

As crianças que têm problema, a gente manda um termo para as mães, pedindo para que elas sejam retiradas das oficinas de recreação. Então, pelo menos 2 vezes por semana, elas são tiradas da oficina de recreação e elas vão para o reforço. O reforço funciona no período de 1h, 1 h e meia, duas vezes por semana, no máximo de 5 a 8 alunos. (R.C.B., 2016)

Já o gestor da escola “B”, aponta que muitos concebem a educação integral e a escola de tempo integral como uma questão assistencialista:

Particularmente, eu penso assim: a educação não é responsabilidade única e exclusiva da escola. A gente sabe muito bem disso, como diz a Constituição, a educação é dever da família e do Estado, mas tem uma questão social hoje no Brasil. Então, a minha maior preocupação em relação à escola de tempo integral é a educação ser confundida com assistencialismo. Porque na verdade, muitos pais veem a escola de tempo integral como essa facilidade de que, “Ah, eu preciso trabalhar, eu não tenho com quem deixar meu filho, então eu preciso deixar meu filho na escola de tempo integral”. Ou “Meu moleque fica de manhã na escola e à tarde fica na rua. Então eu prefiro que ele esteja na escola do que ele fique na rua”. Então, essa é uma visão muito assistencialista da escola. Então, a gente sabe que a Educação Infantil tem a questão do educar e do cuidar, o cuidar na Educação Infantil está muito mais presente do que o educar. No Ensino Fundamental essa situação se inverte, é a parte educacional que tem que estar à frente do cuidar. Mas, na escola de tempo integral isso se funde. Então assim, muitos pais veem como assistencial a escola de tempo integral. (R.P., 2016)

Entretanto, para este gestor escolar, a escola de tempo integral propicia ao aluno experiências e vivências que ele não teria se não estivesse na escola. Segundo ele,

Hoje a questão da tecnologia, modifica o conceito de educação. Cada um olhando para o seu celular, se comunicando pelo celular e não olho no olho. Essa vivência social vai se perdendo. A escola de tempo integral pode proporcionar isso ao aluno. A Educação integral é necessária. É necessário transmitir o conhecimento acumulado da sociedade, os alunos necessitam de outras coisas e a escola de tempo integral propicia isto. (R.P., 2016)

Ainda sobre a questão assistencialista, o gestor da escola “A” aponta que

Existe a questão do assistencialismo. Para os pais mesmo, a escola de tempo integral, não vou dizer para todos, o importante para eles é que as crianças estejam aqui o dia todo, que vai ter alguém cuidando. Então, para os pais tem a questão do assistencialismo sim. Agora, para a escola, a gente não vê por esse lado do assistencialismo. A clientela da escola é bem pobre, então, tem a questão do assistencialismo sim. Os pais veem a escola como um lugar de deixar a criança e pronto. Se ele está aprendendo “que bom”, mas se não, pelo menos tem um lugar para ele ficar. (R.C.B., 2016)

Por meio da análise das entrevistas podemos afirmar que os gestores possuem uma concepção de educação integral em comum entre si e em comum com Cavaliere (2009): os 3 entrevistados afirmam que a educação integral não pode ser confundida com o tempo integral e que a mesma pode e deve ocorrer independente do tempo que o aluno permanece na escola, que a educação em tempo integral não é apenas um aumento quantitativo de horas e que a escola deve ser vista como uma escola do dia todo, considerando o aluno um ser inteiro.

Cavaliere (2009) defende que professores e alunos permaneçam o dia todo na escola. Dessa maneira, a concepção do gestor da escola “A” aproxima-se desta concepção de escola de tempo integral apresentada por Cavaliere (2009), pois a maioria dos professores da escola “A” permanecem o dia todo na escola. Enquanto que a concepção do gestor da escola “B” que optou por ter um grupo de professores no período da manhã e um grupo de professores no período da tarde distancia-se desta concepção de Cavaliere (2009).

As concepções acerca da escola de tempo integral dos gestores das duas escolas pesquisadas aproximam-se da concepção de Valadares (2011) quando a autora aponta que as escolas de tempo integral sofrem com associações que a comunidade faz em relação ao tempo integral como a questão do assistencialismo. Para os gestores muitos pais veem a escola de tempo integral como um lugar seguro para seus filhos ficarem, longe dos riscos que a rua proporciona. Núbia Silvia (2011) apontou o caráter de proteção social muito presente nas escolas de tempo integral onde prioriza-se o acolhimento social do aluno em detrimento dos objetivos pedagógicos. Entretanto, podemos afirmar que os gestores das escolas “A” e “B” estão preocupados com a questão pedagógica dos alunos e tentam tirar este estigma da escola de tempo integral.

Entretanto, os 3 gestores acreditam que a escola de tempo integral favorece a educação integral, pois aumenta não apenas a quantidade de horas que o aluno permanece na escola como também as oportunidades de aprendizagem, de vivências.

Os gestores entrevistados afirmam que o tempo integral favoreceu a própria escola, resolvendo problemas como baixa procura e falta de reconhecimento por parte da comunidade. Segundo eles, o tempo integral favoreceu a participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola, aumentou o vínculo afetivo entre os alunos, possibilitou uma maior atuação do Grêmio Estudantil e promoveu a aprendizagem dos alunos. Cavaliere (2007) aponta que a escola de tempo integral propicia a realização de atividades mais democráticas e a tomada de decisões coletivas, propiciando vivências que a escola de meio período dificilmente tem condições de propiciar. Para Cavaliere (2007) este é o grande diferencial da escola de tempo integral em relação à escola de meio período.

Como empecilhos para a concretização da educação integral na escola de tempo integral os gestores colocaram questões como a infraestrutura das escolas, que não foram pensadas e planejadas para o atendimento em tempo integral dos alunos. Com isso a escola acaba sendo refém da improvisação. De acordo com Valadares (2011), as escolas de tempo integral estão sujeitas ao improviso, pois não possuem a estrutura física

adequada para atender os alunos o dia todo. Assim, subentende-se que os gestores acreditam que uma escola de tempo integral somente irá propiciar a seus alunos uma educação integral de fato se tiver uma estrutura física adequada, algo que não há nas escolas pesquisadas. Cavaliere (2009) acredita que as escolas precisam passar por mudanças em suas estruturas físicas para ter condições de oferecer um ensino de qualidade compatível com a presença de alunos e professores em tempo integral.

Dessa maneira, as concepções dos gestores entrevistados se aproximam da concepção de Anísio Teixeira (1957) que defendia que os alunos precisavam ter espaços adequados para realizar atividades de diferentes naturezas, sejam elas voltadas para o estudo, para o esporte, para a arte, para cuidados com saúde e higiene. Tanto que no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Teixeira em 1952, os alunos tinham as escolas-classe onde realizavam as atividades que hoje chamamos de Núcleo Comum e as escolas-parque onde realizavam as refeições, os esportes, as artes, cuidavam da higiene, socializavam-se e discutiam sobre cidadania.

Outro fator colocado como empecilho pelos gestores foi a questão da formação dos professores que não veem a escola de tempo integral como promotora de uma educação integral, têm dificuldades em enxergar o aluno como um todo, como um ser integral. As divergências aparecem principalmente no momento de avaliar o aluno, quando um professor atribui uma nota e o outro professor atribui uma outra nota totalmente diferente. As divergências ocorrem entre os professores do Núcleo Comum e os professores das Oficinas de Enriquecimento Curricular. Isto pode ser justificado pela questão apontada por Azevedo (2012) sobre a falta de envolvimento de toda a equipe, inclusive dos professores e demais funcionários, que não participaram ativamente do processo de implementação do tempo integral na escola, receberam a proposta pronta e não acreditam que a escola de tempo integral seja a melhor forma de atender com qualidade os alunos, por não haver espaços e materiais adequados e suficientes.

Anísio Teixeira (1957) defendia que os professores precisavam de uma preparação para as funções mais amplas da escola. Os professores que atuam nas oficinas de enriquecimento curricular não possuem preparação específica para trabalhar com tais oficinas, salvo o professor de educação física que trabalha com a oficina de esportes e o professor de Inglês que tem formação em Letras, os demais são formados em Pedagogia e estão preparados para as disciplinas do Núcleo Comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções dos gestores da educação sobre educação integral e tempo integral da Secretaria Municipal de Educação de Marília e de duas escolas municipais de ensino fundamental do ciclo I que foram escolhidas para serem as primeiras escolas para a implementação do Projeto de Educação em Tempo Integral. Trata-se de um projeto do município de Marília que não está atrelado a nenhum projeto federal ou estadual e possui legislação própria.

Para analisar as concepções dos gestores da educação analisamos os documentos oficiais do município e das escolas e realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores. Tivemos como referencial teórico as ideias defendidas por Anísio Teixeira a respeito da educação integral e da escola de tempo integral, pois foi ele quem idealizou a primeira escola de tempo integral no Brasil, a “Escola Parque”, em 1950, na cidade de Salvador, Bahia. A estrutura da “Escola Parque” foi pensada, planejada e construída para atender os alunos em tempo integral.

Além de Anísio Teixeira, trouxemos para este trabalho as contribuições de autores que pesquisam sobre a escola de tempo integral e a educação integral como Cavaliere (1996, 2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2004), Paro (1988, 2002) Brandão (2009), Maurício (1998, 2002) e Guará (2009). Autores que acreditam que a educação integral pode ocorrer independente da escola atender ou não o aluno em tempo integral, porém, defendem que o tempo integral pode favorecer e ampliar a aprendizagem dos alunos, aumentando quantitativamente e qualitativamente as oportunidades de vivências dos mesmos.

Durante a análise dos documentos das escolas e das entrevistas verificamos que as escolas municipais de Marília foram escolhidas para ter o tempo integral por apresentarem problemas a serem resolvidos, além de suprir a necessidade do município de atender a legislação brasileira que prevê a oferta do ensino em tempo integral para o ensino fundamental. A primeira escola a ter o Projeto de Educação em Tempo Integral implementado no ano de 2014, possuía baixa demanda e não era reconhecida pela comunidade e a segunda escola atendia alunos que não pertenciam a sua demanda, mas sim alunos que frequentavam entidades assistenciais que ficavam próximas da escola. Com isso, a escola também sofria com um preconceito da própria comunidade que não colocava seus filhos para estudar ali pois a escola era tida como aquela que atende “meninos das entidades”.

As duas escolas participantes desta pesquisa pertencem a regiões distintas da cidade, sendo uma da zona sul e a outra da zona leste. Durante a entrevista, o Diretor de Gestão Escolar da SME relatou que a intenção é implementar uma escola de tempo integral em cada região da cidade. Segundo ele, a cidade possui duas escolas de tempo integral na zona sul, uma na zona leste, uma na zona norte e uma na zona oeste.

As escolas analisadas possuem características distintas quanto a estrutura física, sendo que uma conta com um prédio mais antigo que era de uma escola estadual e a outra conta com um prédio construído pelo próprio município. A escola que teve o prédio herdado do Estado possui 2 andares e o acesso ao segundo andar se dá apenas por escadas, não há rampa nem elevador, o que o torna um prédio sem acessibilidade. Já a outra escola possui apenas um andar térreo. Entretanto, ambas não foram pensadas e planejadas para atender alunos em período integral.

Todos os alunos, das duas escolas, são atendidos em tempo integral, não havendo seleção apenas de alguns, como ocorre em outros modelos de escolas de tempo integral, inclusive as ligadas ao Programa Mais Educação. Assim, o município parece priorizar a educação integral do aluno e não apenas a questão da proteção social, isto é, o assistencialismo.

Entretanto, na escola “A”, o gestor relatou que alguns alunos são retirados da oficina de recreação, uma vez por semana, para realizarem o reforço escolar e isto pode gerar uma segregação dentro da própria escola, o que vai na contramão de uma proposta de educação integral.

A partir da leitura dos PPPs das escolas pudemos identificar que as mesmas estão pautadas na Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990, na LDB de 1996, nos PNE

de 2001 e 2014, no PND de 2007 e no PME de 2007. Assim, as escolas seguem as orientações e determinações da política educacional nacional.

Podemos afirmar que o processo de implementação partiu primeiramente do interesse do gestor escolar da primeira escola ao fazer a opção pelo Projeto, porém as demais escolas foram escolhidas pela SME. Entretanto, a ideia original para a Educação em Tempo Integral surgiu de uma concepção de reforço escolar, o que vai na contramão de uma educação integral. No processo de implementação não houve participação efetiva dos diversos segmentos da escola para a elaboração do Projeto e para as mudanças que ocorreriam, como novo horário de funcionamento da escola e novas atribuições no caso dos professores que assumiriam as Oficinas de Enriquecimento Curricular, além de acompanhar os alunos nos horários das refeições, descanso e higiene. Cada escola optou por um horário de funcionamento diferente, sendo que uma atende os alunos das 7h às 16h e a outra das 7h30 às 16h30. Houve a ampliação do atendimento de 5 horas diárias para 7 horas diárias. O que houve foram reuniões para esclarecer pais e funcionários das escolas sobre o que seria o Projeto de Educação em Tempo Integral.

Outra questão que nos deixou inquietas foi em relação aos alunos da escola “B” que foram retirados da escola para que pudessem implementar o tempo integral. Como ficaram esses alunos? Eles já eram alunos de tempo integral e foram retirados da escola de tempo integral!

Entendemos que a implementação das escolas de tempo integral no município de Marília será progressiva, porém a escolha das escolas cabe à SME, restando para o gestor escolar e sua equipe acatar a resolução da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos professores, as escolas pesquisadas também optaram por maneiras diferentes. A escola “A” optou por “aproveitar” os professores que já eram da escola e que estavam no Núcleo Comum para assumirem as oficinas. Para o gestor escolar a permanência de alunos e professores o dia todo na escola contribui para uma melhor compreensão dos professores do que vem a ser a escola de tempo integral. Para ele, os professores que ficam o dia todo têm maior noção da escola de tempo integral, enquanto que os professores que ficam meio período apenas não têm dimensão do que é a escola de tempo integral.

Já o gestor da escola “B” optou por não ter professores que permanecem o dia todo na escola justificando que o professor que trabalha o dia todo não tem o mesmo rendimento daquele que trabalha apenas meio período.

A problemática que se apresenta tanto em uma escola como na outra é a questão da preparação dos professores que assumem as oficinas de enriquecimento curricular, pois em ambas os professores são concursados para lecionar no ensino fundamental as disciplinas do Núcleo Comum. A questão que fica é se esses professores estão ou não preparados, isto é, se possuem ou não as habilidades e conhecimentos necessários para trabalhar as atividades de cada oficina. As oficinas de enriquecimento curricular têm como objetivos oferecer aos alunos oportunidades que não teriam fora da escola como Arte, esportes, inglês e para isso os professores precisam ser capacitados para desenvolver as atividades relacionadas a cada oficina.

Ao final desta pesquisa, podemos colocar algumas considerações sobre as concepções dos gestores entrevistados acerca da educação integral e do tempo integral.

Primeiramente, podemos afirmar que há uma distinção entre a educação integral e o tempo integral por parte dos entrevistados. Os três afirmam que educação integral deve ocorrer independente do tempo que o aluno está na escola e que o tempo integral pode favorecer a educação integral ou não, isto vai depender da equipe escolar.

Outro ponto em comum entre os entrevistados foi a questão do assistencialismo que está atrelado à escola de tempo integral. Os entrevistados afirmam que a maioria dos pais veem a escola de tempo integral como assistencialista, isto é, não se preocupam de fato com a educação integral do filho, mas sim se ele será cuidado e alimentado e não estará exposto aos riscos que a rua oferece.

Podemos afirmar, ainda, que a educação integral em tempo integral está atrelada à estrutura física da escola. Os gestores afirmam que as escolas não possuem estrutura física adequada para atender os alunos em período integral e oferecer dessa maneira uma educação integral. Dessa maneira, a educação integral e em tempo integral depende de uma estrutura física adequada, com locais apropriados para as atividades do Núcleo Comum e para as atividades das Oficinas, além de espaços para o descanso, lazer, alimentação e higiene. Podemos afirmar que uma educação integral em tempo integral só pode acontecer efetivamente se houver uma escola pensada e planejada para que ela ocorra e diante dos dados obtidos nesta pesquisa, o município analisado não conta com essa estrutura física. Assim, as escolas tornam-se reféns do imprevisto, precisam se virar com o que tem para atender os alunos que ficam ali o dia todo. Improvisa-se uma sala para o descanso, desativa-se a biblioteca para virar sala de aula, transforma cozinha em sala de professores e assim por diante. **Dessa maneira, o município de Marília não atende ao que consta no Plano Nacional de Educação, especificamente na meta 6.2, que orienta**

sobre o padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral.

Apesar do alvoroço que o tempo integral causou nas escolas, ambas tiveram suas situações melhoradas ou resolvidas. Os gestores relataram que conseguiram resolver um problema que vinha se arrastando a um tempo considerável com a implementação do tempo integral. A escola “A” conseguiu reverter toda uma situação de rejeição que a comunidade do bairro tinha pela escola e hoje tem até lista de espera. A escola corria o risco de ser fechada por falta de aluno pois a comunidade não acreditava na educação daquela escola. Com a implementação do tempo integral a comunidade passou a ter uma nova visão da escola, a escola conquistou novos alunos e conquistou toda uma comunidade. A escola “B” também sofria com um preconceito da sua comunidade por atender alunos oriundos de entidades assistenciais do entorno. Porém esses alunos não pertenciam à demanda da escola, vinham de outras regiões da cidade e a escola enfrentava grandes dificuldades com o transporte desses alunos, com muitos ônibus parados em frente da escola nos horários de entrada e saída. Com a implementação do projeto de educação integral em tempo integral, a escola passou a atender somente os alunos dos bairros de sua demanda, houve uma procura por vagas de alunos que não frequentavam a escola antes por não acreditarem na educação que a mesma oferecia. Assim, com o projeto, a escola passou a ser vista de outra maneira pela comunidade.

Podemos afirmar que o tempo integral no ensino fundamental é uma realidade que está posta para os municípios por meio da legislação nacional, principalmente pelo Plano Nacional de Educação e que foi reforçada em nível municipal pelo Plano Municipal de Educação. Constatamos com esta pesquisa que a implementação dessas escolas está ocorrendo, mas predomina a improvisação. A equipe gestora de cada escola, juntamente com a equipe de professores e funcionários precisam improvisar até que ocorra a reforma e a contratação de pessoal suficiente para atender os alunos que estão em tempo integral.

A situação das escolas de tempo integral analisadas é muito diferente do que aconteceu nas experiências citadas no corpo desta trabalho com os CIEPS, os CAICs e os CEUs que tinham uma estrutura pensada e planejada para atender os alunos em período integral. Entretanto, notamos o esforço dos gestores e de suas equipes em oferecer uma educação integral em tempo integral para os alunos que ali estão matriculados, com toda dificuldade enfrentada e talvez por isso a educação que é oferecida não seja do jeito que foi idealizada no Projeto municipal. Apesar das concepções dos gestores se alinharem à uma concepção de educação integral de Anísio Teixeira, muitas coisas precisam

acontecer para que a educação integral seja oferecida de fato nas escolas de tempo integral. Uma delas é acabar com o improvisado tanto na questão estrutural dos prédios quanto em relação a formação dos professores que trabalham com as Oficinas de Enriquecimento Curricular, que fazem dupla jornada na escola “A” e tanto os da escola “A” como os da escola “B” não possuem preparo específico para o trabalho com essas Oficinas.

O município de Marília apresenta uma dualidade entre escola de tempo integral x alunos de tempo integral, por diversas vezes, durante a leitura dos documentos das escolas e análise das entrevistas, notamos que o Projeto de Educação em Tempo Integral trata-se simplesmente de jornada ampliada.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; CIARDELLA, T. M. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre as normatizações da política educacional, o movimento teórico e as representações sócias dos profissionais da escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 177-191, jul-dez, 2011.

AZEVEDO, Nair C. S. de. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente**: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, 2012.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. **Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm. Acesso em 04/04/2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12/03/2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

_____. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2007.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12/03/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. Portal MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/10/2016.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Escola de educação integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos, espaços e territórios educativos:** as relações com a ampliação da jornada no ensino fundamental. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT13.pdf. Site consultado em setembro de 2015.

_____. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista Paideia**, v. 20, n. 46, p.249-259, 2010. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 18/03/2015.

COELHO, Lígia Martha: **Escola Pública de horário integral:** um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. ; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 2004.

FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. **O projeto escola em tempo integral:** currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

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

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista em Aberto:** Educação Integral e Tempo Integral. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009, v.22, n. 80, abr./2009.

JESUS, Graziela. **Cultura organizacional e avaliação em larga escala:** faces e interfaces a partir da análise de escolas públicas municipais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Graziela Z. A. **Gestão escolar:** implicações para um ensino de qualidade. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista- UNESP, Marília, 2000.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143- 171.

MARÍLIA. **Decreto nº 11.372, de 13 de outubro de 2014**. Institui o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral na EMEF “Prof. Célio Corradi”.

_____. **Decreto nº 11.570, de 31 de julho de 2015**. Regulamenta os dispositivos da Lei nº 3.200/1986, Estatuto do Magistério Público Municipal.

_____. **Lei nº 7.770 de 31 de março de 2015**. Modifica a Lei nº 7.588/2013.

_____. **Lei nº 7.588 de 18 de dezembro de 2013**. Institui no município de Marília o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral.

_____. **Lei nº 7.825 de junho de 2015**. Modifica a Lei nº 3.200/1.986, Estatuto do Magistério Público Municipal.

OLIVEIRA, Maria Eliza N. **O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP/Marília: desafios e possibilidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista- UNESP, Marília, 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor et all. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

RAMOS, M. da L. S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: “escola do conhecimento ou do acolhimento”?**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, Goiás, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA. Projeto Político – Pedagógica da EMEF Profª C. C. . Marília, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA. Projeto Político – Pedagógica da EMEF Profª N. G. G. . Marília, 2016.

SILVA, N. R. F. **Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o Programa Federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, F. O. **Escola de tempo integral- uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006 a 2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Brasil, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

VALADARES, F. **A implantação das escolas de tempo integral na cidade de Goiânia.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Brasil, 2011.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. O manifesto dos pioneiros da Escola Nova: 1932 Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas Ltda,1989. Disponível em Biblioteca Virtual Anísio Teixeira <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/omanifesto.html> . Acesso em: 20/03/2015.

ANEXO A

Roteiro de entrevista com representante da SME

- 1) Identificar o cargo e o tempo de experiência na Secretaria Municipal da Educação;
- 2) O envolvimento/participação na elaboração e efetivação do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral;
- 3) Os caminhos percorridos para a implementação do Projeto: discussões, análises, escolha das escolas, planejamento, organização da infraestrutura, do corpo docente e administrativo;
- 4) Qual é a demanda do município;
- 5) Os documentos que orientam as escolas do Projeto;
- 6) Concepção de escola de tempo integral da Secretaria Municipal da Educação;
- 7) Concepção de educação integral da Secretaria Municipal da Educação;

Anexo B

Roteiro de entrevista realizada com os gestores

- 1) Formação profissional, cargo ou função, tempo de experiência no cargo;
- 2) O envolvimento/participação na implementação do Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral;
- 3) Os caminhos percorridos para a implementação do Projeto: participou das discussões que antecederam a implementação, como foi o planejamento e a organização da infraestrutura da escola, do corpo docente e administrativo;
- 4) Identificação da escola e de sua rotina, procurando caracterizá-la em relação a quantidade de profissionais e alunos envolvidos com o tempo integral, à adequação da estrutura física e melhoria da aprendizagem;
- 5) Identificação da demanda;
- 6) Identificação dos documentos que orientam a escola;
- 7) Identificação da concepção de escola de tempo integral e de educação integral do diretor;