

8 Cenários de Educação Integral na Grande Florianópolis



Caderno Ed. Integral

Organizadora:

Ilana Laterman



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Roselane Neckel – Reitora
Lúcia Helena Martins Pacheco – Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Nestor M. Habkost – Diretor
Juarez da Silva Thiesen – Vice-Diretor

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED

Comissão Editorial

Adilson Luiz Pinto
Angel Freddy Godoy Vieira
Caroline Machado Momm
Diana Carvalho de Carvalho
Eliane Santana Dias Debus
Elison Antonio Paim
Giandrea Reuss Strenzel
Lúcia Schneider Hardt
Lilane Maria de Moura Chagas
Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Patrícia Laura Torriglia
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra
Rosalba Maria Cardoso Garcia
Sandra Mendonça
Verena Wiggers

Coordenadora

Patrícia Laura Torriglia

Corpo Técnico-Administrativo

Bhethânia Negreiros Barroso (Editora Técnica)
Rafael dos Santos Pereira (Editor técnico)

Campus Universitário – Trindade - Florianópolis-SC/Brasil

CEP: 88010-970

Fone: (48)3721 2615/2616

Ilana Laterman
(Organizadora)

Caderno 8 Cenários de Educação Integral na Grande
Florianópolis

UFSC - CED - NUP

Florianópolis, 2015

CADERNO 8 CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA GRANDE
FLORIANÓPOLIS

Organizadora: Ilana Laterman

Editoração Eletrônica e diagramação da capa
Rafael dos Santos Pereira (NUP/CED/UFSC)

Revisão e Normalização
Ana Carolina Ostetto (NUP/CED/UFSC)

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

c122 Caderno 8 Cenários de Educação Integral na Grande Florianópolis / organizadora,
Ilana Laterman. – Florianópolis : UFSC/CED/NUP, 2015. 246 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-87103-86-4

1. Educação. 2. Educação integral - Florianópolis, Região Metropolitana
de (SC). I. Laterman, Ilana.

CDU: 37(816.406.02)

SUMÁRIO

7	Apresentação Ministério da Educação
11	Comunidade, Escola e Universidade: quando todos aprendem Cláudia Helena Bento Dacol
45	A educação, a escola de tempo integral e a infância no Brasil: possíveis relações Cris Regina Gambeta Junckes
81	Um estudo sobre o programa mais educação na Rede Municipal de Ensino de São José: desafios e avanços Edilene Eva de Lima
107	Experiências e significados: a avaliação dos professores sobre a implantação da Escola em Tempo Integral no Centro Educacional Municipal Santa Terezinha Elaine Derewlany Diana Carvalho de Carvalho
123	O PROEMI na visão dos professores e alunos da Escola de Educação Básica Prof. Aníbal Nunes Pires Lucineide Soares Lima

- 147 **A educação integral no município de Florianópolis sob a ótica do financiamento do Programa Mais Educação** Fabiana Marchiori
Maria Aparecida Garcia
- 181 **A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação**
Paula Cortinhas de Carvalho Becker
Juarez da Silva Thiesen
- 213 **Educação Integral na EBIAS: o Programa Mais Educação como transitoriedade e ação indutora**
Lurdes Regina Borges Lima Machado

APRESENTAÇÃO

O Caderno 8 Cenários de Educação Integral na Grande Florianópolis reúne narrativas que contam e analisam experiências em andamento nos anos de 2011-2012.

A partir do *Programa Mais Educação* do governo federal, o tema da educação integral movimentou-se por muitos ângulos. Por um lado, a proposta de oficinas do Programa gerou oportunidades e questionamentos sobre a ampliação da jornada escolar, seus sentidos e possibilidades, e, por outro lado, colocou em foco a ausência de política própria para a educação integral, uma vez que o programa tem por fundamento induzir políticas de educação integral.

Em meio a situações confusas de práticas pedagógicas com diversas soluções de tempo, espaço, critérios de adesão e finalidade educativa, as universidades foram chamadas também a participar como formadoras do pessoal envolvido no Programa. A coordenadoria de estágios do departamento de metodologia de ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina envolveu-se neste processo e ofertou em 2010 oficinas para os coordenadores do *Mais Educação*. Em 2012 ofertou Especialização em Educação Integral para professores de educação

básica das redes públicas. Sendo assim, este Caderno reúne alguns dos cenários que estiveram em processo simultaneamente com o tempo da especialização.

Os artigos passeiam pela política, financiamento e práticas em escolas, apresentando uma breve chave para a compreensão do momento histórico e político vivido. Em primeiro lugar fica explicitada a importância das pessoas, profissionais envolvidos nas ações educativas. Ou seja, as propostas de educação integral nas escolas se vê completamente atrelada ao grupo de profissionais da escola, pois este grupo é que propõe formatos, soluções, formas de conseguir e aplicar recursos materiais e humanos (junto com as associações de pais e professores). Nesse sentido, as escolas que aderiram ao *Programa Mais Educação* ou a outra proposta de educação integral permaneceram ofertando para parte de seus estudantes o ensino como sempre foi, em jornada parcial, e para outra parte de seus estudantes buscou formas de ampliar a jornada escolar. Acumulando, dessa forma, funções e modos de usar o tempo e o espaço na escola, além de pensar sobre a possibilidade de integração dos conhecimentos para situações diferentes dentro da mesma escola.

Em termos de rede, o artigo sobre a educação integral em São José também mostra que o objetivo da educação integral é assumido por um grupo de profissionais que está na secretaria naqueles anos, e por ser o relato sobre o tempo histórico presente podemos afirmar que ainda com certas garantias de implementação de escolas em educação integral, há descontinuidade política, reafirmando os processos de educação pública atrelado ao desejo e compreensão dos profissionais envolvidos mais do que a uma política norteadora, com condições públicas e oficiais para sua realização.

Os artigos apresentam também que estes grupos de profissionais comprometidos com a educação tomam para si a responsabilidade e realizam, com excelentes resultados, ações educativas que envolvem a escola, os estudantes e a comunidade. Nesse sentido, fica perceptível o campo de possibilidades nas parcerias entre escola e universidade, escola e comunidade, a possibilidade criativa do ensino e de novas configurações do tempo e dos espaços na vida escolar.

Da leitura destes oito cenários aqui apresentados, esperamos que o leitor tenha uma ideia dos limites e possibilidades nesta configuração histórica e regional, e, como nós, reafirme o quanto se pode enriquecer a vida de estudantes da escola pública, sonhando talvez com as condições próprias para que nossos professores e pedagogos possam viver o cotidiano, preocupando-se com aquilo que lhes é mais caro, convivendo com crianças e jovens inventando, criando, explorando o mundo e as ideias, garantindo a democracia e o acesso à cultura, sem precisar reconstruir a cada dia as condições necessárias para o funcionamento mínimo da escola, pois nesta versão do sonho, tais condições de trabalho, de cuidados e de ensino estarão garantidas.

COMUNIDADE, ESCOLA E UNIVERSIDADE: quando todos aprendem

Resumo

Sabendo-se que a Educação Integral entende que todos os espaços são educadores e que os Sujeitos se constroem a partir de interações com estes espaços, com seus pares, tanto dentro como fora da escola, se faz necessário estabelecer parcerias para dar conta dessas demandas. Considerar o Sujeito, seu cotidiano, sua comunidade para, a partir disso criar as bases que servirão de alicerce a seu repertório cultural, seu crescimento social e profissional. Contribuindo assim, para que se torne um cidadão titular de direitos, ciente de seus deveres, preparando para atuar e interagir no mundo globalizado em plena era da informação. Saber que o respeito é a base para qualquer convivência saudável. Com seus pares, consigo mesmo e com o meio em que vive.

Palavras-chave: Educação. Comunidade. Interação.

**Cláudia Helena Bento
Dacol**

Especialista em
Educação Integral pela
Universidade Federal
de Santa Catarina
(UFSC). Professora
da Rede Municipal
de Educação de São
José, SC. E-mail:
laudiadacol@hotmail.
com

Introdução

O *Programa Mais Educação*, ferramenta para implementação da Educação Integral, é uma realidade em várias escolas da Rede Municipal de São José. Instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em diálogo outros Ministérios de fomento ao desenvolvimento humano e de aprimoramento da educação pública. Tal ação não acontece de forma restrita, mas pelo contrário, os próprios referenciais para o Programa preveem um estreitamento com agentes que possam contribuir nesta ação, do mesmo modo que usem esses espaços coletivos e considerem suas características como promotoras de aprendizagens. Cada comunidade tem suas peculiaridades, modos de ser, estruturas, problemáticas etc., as quais pode-se contextualizar na escola em prol do aprendizado integral do aluno.

Este trabalho discorre acerca de uma parceria entre o *Programa Mais Educação*, do Centro Educacional Municipal (CEM) Maria Hortência Pereira Furtado, e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos acadêmicos do Grupo de Educação e Estudos Ambientais (GEABIO), com intuito de trabalhar de forma integrada e sistematizada uma demanda ambiental da referida escola.

Iniciamos o texto contextualizando a Escola, mostrando proposta pedagógica e práticas norteadoras, assim como o seu programa de trabalho, dando ênfase às questões do aprendizado, alfabetização e letramento, uma vez que, quanto mais os alunos aprendem, melhor será a visão que fazem de si mesmos, melhores serão as oportunidades e, conseqüentemente, melhor será sua condição enquanto sujeito social.

Discorreremos, também, sobre a responsabilidade dos educadores, faremos uma breve discussão sobre os saberes escolares e comunitários na perspectiva da Educação Integral, sobre

as questões da comunidade frente ao *Programa Mais Educação* presente escola, os encaminhamentos e feitos e o que ainda se pretende enquanto escola, para estreitar ainda mais estes vínculos. Seguindo fala-se acerca da demanda que deu origem ao Projeto e o próprio Projeto e os objetivos da pesquisa. Segue-se discutindo sua evolução, as temáticas abordadas, atividades realizadas. Mostra-se as responsabilidades de cada agente em relação ao foco do Projeto, seus limites e possibilidades. Nas considerações se faz uma análise qualitativa acerca do desenvolvimento dos alunos com foco na integralidade do sujeito. No corpo de todo o trabalho é mostrados o referencial teórico utilizado na execução. Por fim faz-se uma explanação acerca do *Mais Educação*, seu foco e suas propostas.

A escola e suas demandas

O Centro Educacional Maria Hortência Pereira Furtado, iniciou suas atividades no dia 13 de agosto de 2001. Localiza-se no Jardim Residencial Maria Honorata, Vila Santos Saraiva, município de São José. Atende por ano aproximadamente 400 alunos distribuídos de 1º a 8º série do Ensino Fundamental.

As práticas pedagógicas das quais o trabalho do CEM Maria Hortência se fundamenta estão alicerçadas na filosofia de Paulo Freire, diálogo crítico progressista que, segundo este, considera o sujeito envolvido em seu meio histórico-cultural. Tem-se ainda em na prática dos professores a transmissão do conhecimento construído historicamente pelo homem, criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo a nova realidade social. A prioridade da escola é propiciar uma educação dirigida a excelência humana integral, cuja estrutura seja corresponsável e participativa, de tal modo que promova formação de cidadãos conscientes, críticos, solidários que trabalhem positivamente para a paz e a sustentabilidade do planeta, de forma a reivindicar seus

direitos e cumprir com seus deveres. Para tal, procura-se sempre discutir e reconstruir o Projeto Político Pedagógico, visando nortear e fundamentar a práxis da equipe docente na unidade escolar como um todo.

Apesar dos esforços da equipe docente e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, nossos alunos mostram vários problemas neste sentido o que nos leva ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Diante deste cenário, em 2010 o *Programa Mais Educação* foi implementado nesta unidade escolar para os alunos de 5º a 8º série e atuou nesta configuração até o ano de 2011 em função do espaço reduzido. Em 2012 a escola conseguiu destinar duas salas para uso exclusivo do *Mais Educação*, onde, então, passou a ser oferecido aos alunos de 1º a 4º série, no qual verificou-se que a procura é maior em função dos alunos ainda serem pequenos. Um grande número de famílias, apesar de todas as intervenções feitas no sentido contrário, ainda veem o Programa como um lugar para deixar os filhos enquanto os pais trabalham.

Oficinas em ação

O *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), consolida-se no cenário nacional como ferramenta de implantação da Educação Integral. Esta ação não ocorre isolada das já existentes inquietações acerca da educação, de sua configuração e angústias que permeiam as práticas dos docentes e gestores.

Questões do como fazer, para quem fazer e porque fazer tornam-se presentes e a busca de respostas ou de aporte para tal é tema das discussões atuais. Cômico disso, o Ministério da Educação (MEC) nos traz parâmetros e referenciais no sentido de nortear as práticas, assim como permitir a flexibilidade que

as comunidades escolares necessitam para que se efetive uma educação com mais qualidade, que irá se refletir nos resultados da aprendizagem.

Esta era uma inquietação, já desde o primeiro contato com o referido programa. Dessa forma, como estabelecer este diálogo com a comunidade e como as diversas oficinas podem dialogar entre si, no sentido de se trilhar o mesmo caminho para alcançar o objetivo comum a todos, ou seja, o pleno desenvolvimento de nossos educandos? Como professora de letramento entendo que o diálogo permeia todas as práticas, ao mesmo tempo em que todas as práticas o trazem no curso de seus saberes.

Percebemos hoje, nossos alunos como sujeitos sociais, com conhecimentos prévios, permeado pela sua cultura e protagonista de sua história, à medida que através da aquisição de novos saberes podem transformar e serem transformados por eles. A educação passa a ser a ferramenta de acesso a estes saberes, apesar de que, atualmente, no modo de se pensar educação a escola sozinha já não pode mais dar conta, principalmente na Educação Integral, onde existem tantas outras demandas.

As aulas de letramento por si só não podem dar conta de um universo de saberes tão grande. Faz-se necessário o diálogo entre as disciplinas para que todas trabalhem a alfabetização, o letramento e as aprendizagens possíveis em cada uma delas, assim como as informações e conhecimentos que acontecem nos mais diferentes espaços e que, na perspectiva da Educação Integral, não podem ser minimizados ou ignorados. Questiona-se como fazer para que este aprendizado aconteça de forma efetiva e contextualizada, o que nos leva a discutir sobre currículos, cultura e conhecimentos. O “que ensinar e como ensinar”, o que deve ser considerado relevante na perspectiva da educação integral? O que é relevante e quem legitima isso? Que saberes são estes?

Temos uma base curricular comum e, de acordo com as resoluções nº 4 e 7 Lei Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), temos a possibilidade de superar uma grade curricular que causa engessamento e fragmentação de saberes, bem como trabalhar na contextualização dos saberes científico. Ou seja, trabalham-se os conteúdos da base curricular, situando estes ao cotidiano e aos saberes da comunidade em questão. Dessa forma, os conhecimentos científicos não parecem estranhos sem sentido e significado, ao contrário promovem uma aprendizagem mais efetiva. Portanto, devemos estimular os alunos a pensar, instigá-los à pesquisa e ao prazer de aprender, para que esta aprendizagem não seja oca, sem sentido.

O melhor resultado deve ser o que foi aprendido, internalizado pelos alunos e não a nota. Isso requer uma reavaliação da avaliação. Nessa perspectiva, os professores também devem estar abertos às novas aprendizagens e ao exercício do diálogo com sua metodologia, e a reformulação de seus próprios conceitos. Em cada turma convive-se com inúmeros sujeitos, cada um com seu modo de pensar, de aprender e de entendimento das diversas situações, o que implica que a cada dia surjam inúmeras possibilidades e demandas que devem ser consideradas e enriquecidas. Neste momento nós professores também aprendemos e ampliamos nossos repertórios, à medida que damos voz aos nossos alunos, mesmo que sejam as vozes que muitas vezes outras demandas tentam silenciar. Segundo Teixeira (1996, p. 187),

Trata-se, pois, de uma relação face a face, em cotidianos de convivência na instituição escolar, um ambiente destinado aos processos didático-pedagógicos. Espaço programado para este fim, no qual professores e alunos se encontram por longos períodos, existindo entre eles proximidade pessoal e físico-geográfica, diferentemente de outros

ambientes e interações humanas. Não raro eles se encontram diariamente, durante meses e anos, embora isso ocorra em função das contingências e não de suas escolhas.

A ideia não é adequar o aluno e sim integrar, aceitar e considerar, de forma efetiva, todas as vozes. São estas vozes que também constroem a cultura. E essas culturas não podem ser trabalhadas isoladas ou em ocasiões específicas. Devem estar presente no cotidiano em atos, ações e posturas.

Levar o aluno a refletir sobre os seus conflitos, como solucionar problemas, a criticidade é uma forma de educá-lo para cidadania e instrumentalizá-los à emancipação.

As oficinas do *Mais Educação* juntas se configuram em um leque de possibilidades para o letramento, alfabetização e muitos saberes, uma vez que todas, de uma forma ou de outra, tornam-se atrativas para o aluno, são focos de interesse.

Uma abordagem integrada, com planejamento integrado, transforma as oficinas em material para o letramento e também alfabetização. Tão importante numa sociedade grafocêntrica. Onde não basta saber ler e escrever (decodificar), é necessário fazer o uso social desses bens e que eles sejam instrumentos voltados a favor do aluno e seu desenvolvimento. Bondiá (2002, p. 21):

O homem é um vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com

as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrorio.

Ao mesmo tempo estas oficinas não são algo novo ou desconhecido pelos nossos alunos, mas são sim, atividades que eles já fazem e mostram que gostam. Dança, capoeira, tênis, jogos diversos são ações que estão presentes em seus cotidianos. Então, a função agora seria de, a partir disso, ampliar e enriquecer estas vivências, que são cheias de palavras (informações), e estas palavras não são vazias.

Possibilitar com esta ação que as crianças tenham possibilidades de trilhar os anos iniciais e finais, bem como se inserir no ensino médio com menos dificuldades. E assim adquirindo habilidades de leitura e escrita, assim como, fazer uso desses bens na vida prática. Isso interfere diretamente no aprendizado nas disciplinas, uma vez que, se tiverem essas habilidades vão desenvolver e usar com mais aptidão na interpretação de textos, desde os mais simples, aos mais complexos. Instrumentalizando os educandos para o uso social desta ferramenta. Ávila (2012, p. 260):

Certamente se faz necessário, nos espaços das instituições escolares, criar formas de organização, de uma dada sistemática; as e preciso que isso aconteça de um modo transbordante de ludicidades, de forma sistemática, organizada, mas ampla, rica, plena de alegrias que dizem respeito ao prazer de aprender, de conhecer, de usar os conhecimentos, as aprendizagens na vida e de imediato.

Assim, o *Programa Mais Educação* vem com a proposta, de dar este suporte à escola no fomento da ação de aprender a partir dos próprios educandos, não ignorando seus conhecimentos prévios, mas buscando, a partir dos mesmos, a ampliação dos saberes. Dessa forma, reconhecendo os diversos tempos e espaços

como educadores, saindo dos muros da escola e permitindo que outros agentes entrem e se façam colaboradores desta ação educativa, que tem como foco o Sujeito Integral e seu aprendizado deve acontecer nesta perspectiva, buscando, de acordo com cada comunidade escolar e suas peculiaridades, elementos que possam diversificar e ampliar o desenvolvimento dos educandos.

Entende-se que o aprendizado acontece de forma mais prazerosa e efetiva quando os sujeitos estabelecem relação de pertencimento frente às informações recebidas. Quantas histórias guardam nossas comunidades, quantos conhecimentos dela podemos resgatar.

Os saberes comunitários compõem trilhas de aprendizagem que conferem aos conhecimentos acadêmicos uma função, já que servem ao entendimento de questões reais dos sujeitos, superando a pasteurização do currículo escolar e o esvaziamento do lugar do conhecimento formal na vida dos estudantes. (MOLL, 2012, p. 480).

O objetivo é que estes conhecimentos, dentro da escola, agregados ao fazer pedagógico corroborem com a aprendizagem e possam nortear a práxis, numa perspectiva de formação de Sujeito, tentando minimizar ao máximo os tão discutidos problemas de aprendizagem. Procurando resgatar o prazer pelo saber, conhecer, descobrir e encantar.

A escola muitas vezes, tira dos alunos a curiosidade ao enfileirá-los em carteiras como frutas em uma caixa. Tira-lhes o momento da brincadeira, como se dela nada pudéssemos aproveitar. O lúdico, que até então era o fio condutor da prática para os que frequentavam a educação infantil, resume-se, muitas vezes, na distribuição de jogos estéreis, que sem planejamento não fazem nada, apenas se esgotam em si mesmos e se não houver mediação não terão validade e seus objetivos não serão

alcançados. Um momento de brincadeira, que poderia ser altamente enriquecedor, não se configura nem como educativo e muito menos pedagógico.

O trabalho com o *Programa Mais Educação* na questão da aprendizagem suscita mergulhar no universo dos alunos não para resgatá-los, mas para senti-los, para perceber qual o sentido do programa para eles e, a partir disso, procurar ampliá-lo, pois não se almeja aquilo que não se conhece. Segundo Arroyo (2011, p. 115),

A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tonam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.

Além disso, o *Mais Educação* ou a Educação Integral será, nos próximos anos, o quintal da casa de muitos estudantes, e neste quintal moram muitos conceitos e teorias que se aprendem na escola. Isso faz do Programa um leque de possibilidades de aprendizagem. Algumas oficinas lidam com o que eles muitas vezes já conhecem, então o foco é ampliar e explicar cientificamente. Nessa perspectiva, a busca de parceiros e/ou agentes que possam contribuir para a eficiência desta ação é fator determinante. Para tanto, buscou-se apoio na UFSC, para suporte de demandas ambientais surgidas na comunidade.

O objetivo do presente relato é de corroborar positivamente com as diversas pesquisas acerca da Educação Integral, com uma experiência que, mesmo ainda em andamento, já tem uma avaliação bastante otimista quanto aos resultados, principalmente no que se

refere ao desenvolvimento humano dos alunos, que se mostram mais cooperativos e mais conscientes de suas responsabilidades como cidadãos.

Atualmente atendemos 100 crianças, divididas em dois turnos: 40 pela manhã e 60 a tarde. Nesse momento contamos com uma sala exclusiva e outra usada apenas a tarde pelo Programa.

Entre nossas limitações estão nosso espaço reduzido, que gradativamente a escola, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, tem tido alguns ganhos neste sentido. Agora temos uma quadra coberta para o desenvolvimento de atividades externas.

Temos também a rotatividade de profissionais devido ao grande número de ACT's, que ora deixam a escola ao fim do ano letivo, ora nem esperam e desistem da vaga. As duas situações são complicadas, uma vez que esta segunda causa ruptura na sequência de Projetos que estão rendendo bons frutos, mas sem o referido educador fica difícil sua continuidade. Fora as limitações, as possibilidades da escola são muitas, tendo em vista o envolvimento de todos em um trabalho coletivo. Apesar de nossa pouca área construída, temos um espaço externo amplo e seguro, o que nos permite utilizá-lo para atividades externas quando necessário e o clima permite.

Assim, neste contexto que é ao mesmo tempo limitador e facilitador é que iniciamos nossa parceria com a UFSC.

Projeto Quatro Elementos

O **Projeto Quatro Elementos**, assim nomeado pelos próprios alunos, teve início no ano de 2012, a partir da observação do oficinairo de rádio que nas proximidades da escola havia um cano que jorrava água aparentemente límpida. Como ele também era professor da fanfarra e os ensaios eram na rua, as

crianças iam beber água neste cano. Observou-se que não só as crianças, mas a comunidade também pegava água no local e em grandes quantidades, enchendo diversos recipientes, o que nos fez refletir sobre a potabilidade desta água, uma vez que vários moradores dizem usá-la para beber e a da água CASAN para o restante dos afazeres.

Por se tratar de uma comunidade onde a falta d'água é rotineira, esta bica, como é chamada, é um socorro para estes momentos. O professor questionou com a escola e seus funcionários mais antigos sobre esta situação: de onde e desde quando esta prática acontece; e qual seria a qualidade desta água, sua potabilidade e procedência. Fomos então, junto aos alunos nas oficinas de rádio, elaborando um plano de pesquisa sobre o assunto. Esse processo envolveu a produção de um questionário, no qual poderíamos ter uma ideia do tempo em que esta água estava ali jorrando, de onde vinha e se alguém já havia feito algum teste de potabilidade. O questionário seria aplicado em casa, junto aos familiares e vizinhos. Como o retorno não foi tão rápido como se esperava em função da rotina das famílias (muitos alunos não conseguem ver e conversar com os pais diariamente), resolvemos nós mesmos fazer este trabalho e ir conversando com a comunidade em momentos oportunos e com os pais dos alunos nos momentos em que eles iam até a escola.

O resultado dessas conversas mostrou que esta bica está ali há muito tempo (aproximadamente uns 40 anos) e a água vem de uma fonte no meio da mata localizada em todo entorno da escola.

Contam que antigamente tinha um cano que passava por toda extensão da rua e chegava numa torneira localizada na frente da escola.

Neste momento, pensamos que seria interessante um apoio especializado para que as intervenções fossem mais técnicas e sistematizadas. Entramos em contato com os alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC e apresentamos nossas ideias, inquietações e dúvidas. “A universidade tem, entre suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino.” (MAMEDE, 2012, p. 238).

Os acadêmicos mostraram-se bem receptivos e percebemos sua curiosidade acerca do local e a vontade de realizar um trabalho em campo. Essa ação veio ao encontro do papel da Universidade como ator social. Trazer a universidade até o chão da escola é sem dúvida um ganho significativo, não apenas para a escola, mas também para a UFSC, que busca constantemente o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como articular e harmonizar essas relações, como nos mostra de Carvalho et al. (2009, p. 15):

Problematizar essa relação e buscar alternativas para consolidar tal articulação é uma das necessidades evidenciadas pela atual política educacional e uma das metas perseguidas pela Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, que tem participado de várias iniciativas nesse sentido, especialmente na organização de publicações que divulguem a reflexão teórica sobre as experiências de ensino realizadas no âmbito dos estágios e práticas docentes dos diferentes cursos de licenciatura.

Na primeira visita, os próprios alunos da escola levaram os acadêmicos da UFSC até o local da bica e contaram a eles o que sabiam a respeito dela. Percebeu-se o quanto eles conheciam sobre a origem desta água e as transformações que a natureza local sofreu. Não só em relação à bica, mas também como alguns alunos mais velhos tinham muitas lembranças de como era o lugar e as mudanças que nela vem ocorrendo. Conduziram também os

acadêmicos até o local da nascente e souberam responder, a seu modo, aos questionamentos colocados. Esta situação é uma das muitas que vem ao encontro do que nos diz a Rede de Saberes *Mais Educação* (BRASIL, 2009, p. 37):

Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isso é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola. Estes saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes.

A partir deste contato, das conversas com o corpo diretivo da escola e com seus alunos, os acadêmicos elaboraram um roteiro de ação. O mesmo foi feito de forma global, onde o trabalho envolveria não apenas a questão da bica d'água, mas também atividades diversificadas, incluindo questões relativas ao meio ambiente e sua preservação, aspectos da fauna e flora, que são bem presentes nesta comunidade, assim como situações da vida cotidiana, como em uma determinada visita, o oficinairo de fotografia simulou com os alunos um acidente de trânsito.

Tomo a liberdade de relatar a simulação em função do desfecho que foi se dar num determinado dia deste ano: a situação foi de uma moto que atropela um pedestre. Sendo questionados sobre o que fazer, dizem ter que chamar o SAMU e logo um deles pega um penal e faz de telefone. Alguém diz que devemos tirá-la do meio da rua. Neste momento explica-se que não se deve mexer na vítima, uma vez que não sabemos a gravidade dos ferimentos, que deve ser feito apenas pelos socorristas. Chega a ambulância, descem os médicos que ao examinarem dizem ter que levar para o hospital, pois é grave. Logo se ajeita a vítima em uma maca, que é levada ao hospital. Chegando no local são feitos exames, onde descobrem que precisa de cirurgia. Logo se instala um centro

cirúrgico, aparece o cirurgião, as enfermeiras. O material escolar se transforma em instrumentos cirúrgicos. E tudo acaba bem. Esta simulação aconteceu em 2012, como tantas outras.

Em 2013, os alunos nos deram a devolutiva, simulando um parto de emergência, outro atropelamento e mais algumas situações que ao final ficou combinado que faríamos um filme. O detalhe é que eles irão escrever as cenas, traçar o roteiro, formar o elenco etc. Este trabalho foi feito em horário de almoço, nas brincadeiras, como se fosse um ensaio, pois era dia da UFSC e eles iriam apresentar aos acadêmicos.

O mais importante ponto de análise é que tudo isso partiu dos alunos. Foram poucas as intervenções dos adultos que se fizeram necessárias. E um ganho qualitativo, pois após apresentarem aos acadêmicos os trabalhos, foi sugerido um encaminhamento sobre o cinema mudo, ou seja, em se fazer o filme utilizando a linguagem corporal.

Quanto à questão da bica foi um ganho significativo para a escola, pois pensamos em trabalhar as questões da água e os acadêmicos fizeram uma proposta de trabalho bem mais ampla do que nós mesmos esperávamos. Em contrapartida os acadêmicos levam à UFSC as demandas de nosso território escolar.

Concomitante a estes estudos e visitas, o oficinairo de rádio juntamente com os alunos, realizaram um estudo sobre preservação de mananciais e fontes naturais. A ideia era transformar esta bica em um filtro natural. Este estudo mostrou que a construção depende da maneira como a água se apresenta nos locais. A partir desta pesquisa, a bica foi transformada em um filtro. De forma democrática, os alunos elegeram qual seria o melhor desenho e a melhor construção dentre as encontradas e apropriadas à realidade de nossa água. Sob a orientação do oficinairo da rádio, os alunos do *Mais Educação* do período matutino realizaram a

construção do filtro. Durante essa ação, vários conteúdos foram aprendidos, conceitos que até então lhes pareciam abstratos, foram vivenciados em sua concretude. Nessa perspectiva, Ávila (2012, p. 260) nos coloca:

Certamente se faz necessário, nos espaços das instituições escolares, criar formas de organização, de uma dada sistemática; mas é preciso que isso aconteça de um modo transbordante de ludicidade, de forma sistemática, organizada, mas ampla, rica, plena de alegrias que dizem respeito ao prazer de aprender, de conhecer, de usar os conhecimentos, as aprendizagens na vida e de imediato.

A construção deste filtro (figuras 1 e 2) pelos alunos e pelo oficinairo da rádio, não foi suficiente. Eles fizeram questão de melhorar tanto na questão do acesso quanto na estética. Colocando em prática técnicas que aprenderam na oficina de artes visuais (figura 3).

A bica que antes era um lugar de difícil acesso em função da lama e sujeira passou a ser um lugar bonito e acessível a todos. Deixou de ser apenas um socorro para a falta d'água, mas um lugar onde a comunidade passou a admirar, perguntar sobre as mudanças, e quem as tinha feito. O mais importante é que alguns pais e membros da comunidade vieram até a escola para agradecer e elogiar o trabalho. Foi uma situação bem significativa, pois enquanto escola com *Mais Educação* sempre tivemos a preocupação de dar a esta comunidade uma devolutiva do nosso trabalho, estar sempre reiterando, que o Programa tem como foco o aprendizado dos alunos e seu desenvolvimento integral.

Figura 1 - Bica d'água antes



Figura 2 - Trabalho em grupo



Figura 3 - Bica d'água revitalizada



A oficina de rádio mostra-se um meio eficiente de propagar as intervenções que tem sido feitas não apenas na bica, mas em todo o trabalho do *Mais Educação*. Toda a pesquisa acerca da preservação de mananciais, construção de fontes e filtros naturais, a entrevista para se conhecer mais sobre o assunto, foi elaborada e pensada dentro desta oficina.

Na oficina os alunos socializam com a escola o que já foi feito e o que ainda se pretende. Convertem, com a ajuda do professor, o trabalho em notícia para que seja divulgada. Durante as intervenções da UFSC, os alunos fazem um registro e depois, com a ajuda da professora de língua portuguesa, fazem as devidas correções, para que seja colocado na rádio em forma de notícia.

A comunicação, compreendida como troca de conhecimentos, possui uma dimensão educativa que deve ser levada em conta já que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1992, p. 69).

E a caminhada continuou. Semanalmente os alunos do *Mais Educação* eram visitados pelos estudantes resultando na consolidação de um vínculo muito forte com os mesmos. Isso é refletido na maneira como os alunos esperam ansiosos pelo dia da visita, conhecem todos os estudantes pelo nome, sabem das coisas que eles gostam e admiram e procuram fazer todas as propostas até o fim. Demonstram interesse pela aula, nas saídas ao entorno da escola e também nas conversas, onde os alunos mostram grande satisfação em contar a eles coisas de sua comunidade, contam o que viram de errado durante a semana na questão ambiental, pedem conselhos sobre como intervir, falam sobre o que aprenderam e levaram para ensinar em casa. Mostram um desejo grande em melhorar o espaço, o qual percebemos o que eles se orgulham de chamar de seu espaço.

Do mesmo modo, os acadêmicos procuram sempre propor atividades diversificadas e que sejam atraentes para os alunos, assim como, não ignoram os conhecimentos que eles já possuem. Estão sempre atentos a essas demandas, procurando fazer intervenções que contemplem o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, suas capacidades individuais e suas preferências. Trabalham de forma direta nas dificuldades e procuram atrelar sua prática às demais oficinas. Além da rádio que é o fio condutor deste Projeto, estabelecem parcerias com os demais professores e em muitos momentos atuam juntos.

Percebendo essa afinidade dos alunos com os estudantes da UFSC, foi feita a proposta para um deles, que foi nosso primeiro contato, assumir como oficinairo de fotografia, que foi uma das oficinas que a escola escolheu no SIMEC. Ele aceitou e a referida oficina e acabou por ser mais uma ferramenta para as questões do meio ambiente que estão sendo trabalhadas.

Os alunos fizeram questão de eles mesmos registrarem com imagem o processo de construção da bica, nossa fauna e flora. Em uma das socializações nos contam que apesar de viverem neste espaço muitas coisas passam despercebidas.

Olhando as fotos tiradas, os alunos registram o que é bom e o que não deveria estar ali, como lixo, sujeiras etc., assim como nos relatam como esta ou aquela mudança interferiu em seu cotidiano. Isso é um ponto bem importante, pois esses registros mostram-se densos, ricos e com muita propriedade. Quando o aluno percebe que determinado assunto faz parte de seu dia a dia, de sua experiência, pois cada um tem seu relato pessoal, quando consegue estabelecer esta analogia os resultados são surpreendentes. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDIA, 2002, p. 21).

E temos percebido ao longo desta caminhada, o quanto a intervenção dos acadêmicos e as atividades mediadas por eles têm provocado mudanças positivas e significativas nos alunos.

Uma ideia que está sendo amadurecida é uma pesquisa fotográfica, realizada junto às famílias e comunidade, no sentido de sabermos como era este espaço e como está agora, as mudanças ocorridas e seus impactos.

De acordo com os acadêmicos, os alunos do *Mais Educação* não apenas mostram curiosidade na problemática da bica, como também querem aprender mais sobre o espaço em que vivem e o que podem fazer para torná-lo melhor. Isso abre muitas possibilidades, pois ao demonstrar vontade, a participação, o empenho na realização das atividades é bem mais prazeroso, dando um retorno mais eficiente.

Ao longo do ano de 2012/2, realizaram diversas atividades que, de forma lúdica, acabou por envolver todos, desde os pequenos, até os maiores da segunda etapa do ensino fundamental. Desenvolveram jogos educativos juntamente com os alunos, como também se envolveram na confecção de um painel com materiais de nossa mata para que fosse exposto na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) da UFSC, feira esta que todos os alunos do *Mais Educação* da unidade escolar visitaram e trouxeram muitas informações novas aos demais alunos da escola.

Esta visita à SEPEX foi muito significativa para os alunos, uma vez que, segundo conversa com os mesmos, “os estudantes visitam nossa escola e agora nós fomos até a escola deles”. Não perdemos a oportunidade de, frisar para eles, que é lá que eles irão estudar para se tornarem os profissionais que querem ser.

Este episódio culminou com a eleição do grupo GEABIO, como o melhor estande da temática meio ambiente. Quando contamos aos alunos eles se sentiram premiados também, pois

nossa escola estava lá e fez parte do trabalho. Foi bem importante para eles esta relação de pertencimento que estabeleceram, pois a premiação também foi graças à ajuda deles.

Ao fim do período o saldo foi positivo, mesmo ficando com algumas pendências. Percebemos na atitude dos alunos e em suas relações com os demais, seus repertórios gradativamente se ampliando, conheceram outro universo de saberes e acima de tudo a importância de cuidar do meio em que vivem e da natureza. Observa-se isso na maneira como eles se importam com a bica, agora com nova aparência, com o espaço da escola e seu entorno. Claro que ainda temos um longo percurso, mas sem dúvida, desta parceria com os estudantes colhemos bons frutos.

No início das atividades do *Mais Educação* deste ano, retomamos o contato com os estudantes da UFSC, acerca da continuidade do projeto. A resposta recebida, é que não só iria continuar como também assumiu caráter formal, sendo o referido Projeto aceito pela GEABIO, o que confere ao mesmo entre várias vantagens um bolsista para atuar e sistematizar as ações e um professor orientador. Novos acadêmicos também aderiram e já estão atuando. Segundo Mamede (2012, p. 238),

E a universidade tem, entre suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino. Por isso, podemos arriscar dizendo também que sim, estamos preparados para participar da formação em educação integral dos atores do *Programa Mais Educação*, mesmo que isso signifique ter que dar novos passos e criar mais estratégias de ação. Não parece ser desprezível o fato de que temos muitos docentes altamente comprometidos, experientes e dispostos a ensinar e a aprender, contribuir e a se renovar.

Isso reforça a missão da UFSC como ator social, incentivando os alunos a aliar sua formação acadêmica com a prática que se efetiva no chão da escola. Os acadêmicos trazem suas demandas

da universidade e no espaço escolar vivenciam diversificadas situações, como é o cotidiano escolar. Isso fortalece suas práticas futuras e dão a eles uma real noção do que é o chão da escola, suas limitações, possibilidades e dificuldades. Provocam uma reflexão acerca do que pode ser melhorado, do que podem fazer para contribuir construtivamente. Percebe-se que essa reflexão tem se apresentado de forma bilateral, tanto por parte dos acadêmicos como por parte de nossos alunos.

São inesgotáveis os links que se pode provocar com o amparo nas interações de profissionais com estudantes das universidades e trabalhadores das redes de ensino e das escolas, na medida em que se deparem, coletivamente, cada um trazendo à educação integral o ângulo de olhar que sua formação permite. (MAMEDE, 2012).

Os acadêmicos refizeram o Projeto, aprimorando a prática e agregando novos objetivos compatíveis com as demandas observadas no ano anterior.

Percebe-se que estamos mais amadurecidos e com novo fôlego e ideias para colocar em prática o que ainda está pendente, bem como, novas intervenções. Como no ano anterior não conseguimos realizar os testes com a água como deveria ser, este ano já existe a possibilidade de consegui-lo através da própria universidade. Isso será fundamental, pois um dos objetivos do Projeto no quesito água é um monitoramento constante de sua potabilidade e análise de possíveis mudanças.

Como já dito anteriormente o Projeto foi reformulado e várias ações já estão sendo colocadas em prática. Nota-se o empenho dos acadêmicos no sentido de agilizar as ações a fim de contemplar a efetivação de todos os objetivos e também como ele está mais bem estruturado e sistematizado.

Além do trabalho com a água e suas respectivas demandas, estão implementando uma horta, para qual trouxeram várias mudas para serem plantadas e também um jardim em frente a escola, onde estão repassando conceitos sobre sustentabilidade e cultivo.

O trabalho do *Mais Educação* realiza-se a partir da divisão dos alunos por grupos. Assim os estudantes da UFSC também se dividem fazendo o rodízio nas oficinas: enquanto um grupo fica fora cuidando do plantio da horta e jardim, o outro grupo permanece em sala onde desenvolve brincadeiras e jogos que envolvem não apenas o foco do Projeto, mas contemplam diversos assuntos e atividades de acordo com a demanda do grupo.

A metodologia do grupo de acadêmicos contribui para que as ações sejam cada vez mais aceitas pelos alunos, pois envolve confecção de jogos, brincadeiras, filmes, artigos e pesquisas na internet. Isso é bem atrativo, fazendo com que as crianças se envolvam cada vez mais.

Na elaboração da horta e do jardim acontece o mesmo envolvimento e eles se empenham em preparar o solo, fazer o plantio e ainda querem mudas para levar e plantar em casa.

Os acadêmicos também ensinam aos alunos a reconhecerem a fauna local e o que é mata invasiva. Já foram identificadas diversas espécies e após esta amostragem em campo eles fazem a respectiva pesquisa na internet.

Algumas Considerações

Os alunos da escola mostram-se ansiosos pelo dia da UFSC, perguntado quanto falta e se eles vem mesmo. Durante as atividades, mostram-se interessados e os próprios acadêmicos percebem o quanto eles estão aprendendo. Tanto na questão ambiental como na ampliação de seus repertórios, pois alguns

termos já incorporaram em seu vocabulário, como por exemplo, Guarapuvu, que além de saberem o nome, já tem algum conhecimento desta planta.

Um ponto importante é o fato dos acadêmicos juntamente com o oficinairo da rádio estimularem e ensinarem a pesquisa. Todo o aprendizado perpassa por essa ação o que está se configurando em um hábito positivo principalmente para os alunos da segunda etapa do fundamental. Através da pesquisa entram em contato com diversos gêneros textuais, várias fontes de pesquisa e formam, a partir disso, pensamento próprio. Ainda fazem com os alunos socializações a cada intervenção, registros das atividades desenvolvidas no dia fazem o registro das espécies encontradas ou daquelas aprendidas. Mesmo os pequenos que ainda não sabem ler, relatam oralmente e são incentivados a escrever com auxílio dos professores e também a partir da análise das imagens obtidas através das fotografias. Mesmo sem serem alfabetizadas, fazem ensaios significativos no sentido do letramento tanto nas questões da alfabetização como também no que se refere ao conhecimento de mundo, das coisas que as rodeiam. Como nos mostra Soares (1998, p. 24, grifo nosso),

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, letrada.

São instigados e mostram que querem aprender, tem sua curiosidade aguçada e, uma vez que o foco das pesquisas está intimamente relacionado com suas vivências e com o seu meio, os alunos sentem-se protagonistas, pois os conteúdos fazem parte de seu cotidiano e não estão dissociados de sua realidade. De acordo com Senna (2003, p. 10),

Tal condição prévia para o convencimento do aluno – aliás, do aluno e de nós mesmos – pode se assentar na convicção de que é possível transitar entre as culturas escolar e cotidiana (extra-escolar) sem perda de identidade cultural. Este é o sentido verdadeiro da tendência da Educação contemporânea, ao se considerar a necessidade de respeito à história de vida de cada um.

Sentem orgulho ao falar de seu lugar, nas rodas de conversa mostram-se amadurecidos, sentindo-se pertencentes a este universo, A medida que o universo de saberes se expande, os alunos mostram-se cognitivamente mais preparados às práticas de alfabetização e letramento, à aprendizagem. O nível de progresso nas diversas disciplinas e no processo de alfabetização, bem como a postura dos alunos que participam do *Mais Educação* melhoram significativamente. Nesse quesito, procuramos avaliar todo o processo e não apenas os resultados.

Esses fatores vêm ao encontro da concepção de conhecimento e sua construção, tanto da rede quanto da escolar, que veem o homem como sujeito histórico, criador e formador de cultura, mas que para tanto precisa ter acesso a todos os bens culturais produzidos pela humanidade de forma totalitária e irrestrita. Que traz em seu cume a dialogicidade entre os sujeitos, entre as diversas culturas, entre as práticas sociais e entre os sujeitos em si. Em um movimento de se fazer e fazer-se. Num cotidiano que não é estático e tão pouco neutro. Ao contrário é cheio de mobilidade farta de dizeres, de fazeres e de ação. É importante ressaltar, as contribuições da parceria com a UFSC, no sentido do desenvolvimento dos alunos como sujeitos. Por sua vez a UFSC fortalece está concepção sendo que o trabalho desenvolvido pelo grupo na escola segue os valores ideológicos do GEABIO, que se baseia na busca pela igualdade social aliada ao respeito à natureza e à preservação da vida na nossa mãe terra. A busca por essa transformação passa pela educação que serve como alavanca

na construção de um cidadão mais consciente e atuante na luta por uma sociedade mais igualitária e atenta às problemáticas ambientais e sociais. Buscamos uma educação baseada numa pedagogia coletiva construída pelos atores sociais.

A Instituição Universitária tem como pilares três eixos centrais: Ensino, Pesquisa e Extensão. Portanto, é de grande importância que promova a atuação de seus corpos discentes e docentes na prática de atividades e pesquisas na área da educação, buscando alinhar a formação do professor com as demandas da escola pública na complexidade atual da nossa sociedade, buscando uma difusão do conhecimento produzido pela universidade e a formação de alunos da rede pública conscientes do seu papel como ator social ativo, crítico e preparados para acessar o ensino superior. O GEABIO acredita que a extensão é a melhor ferramenta que a UFSC pode utilizar para atuar nos espaços escolares e o incentivo a essa modalidade contribui para que a universidade cumpra com o dever e com as expectativas esperadas pela sociedade e, sobretudo, aproxime os alunos da instituição à realidade do ensino público, criando espaços para reflexões e soluções referentes à educação na formação do futuro professor. Cabe, ainda, ressaltar o fato de que a demanda pelo projeto surgiu da própria escola, demonstrando a carência que as instituições públicas de ensino básico, apresentam em nosso contexto atual (Projeto de Extensão 4 Elementos).

Nesse ponto é importante se pensar na possibilidade de se ampliar a participação das universidades nos territórios escolares a partir de, quem sabe, equipes multidisciplinares, tanto das licenciaturas como nas demais áreas. Como está bem definido, o Rede de Saberes, nos mostra os diversos ministérios que atuam junto ao MEC na efetivação do *Mais Educação*, quem sabe poderíamos contar com parcerias, nesse sentido, também nas redes municipais. Universidades públicas, através de seus

acadêmicos, e programas de estágio, terem suas práticas educativas e ou seus estágios nas áreas compatíveis, também realizados nas escolas municipais, no *Mais Educação* e Educação Integral. Essa questão vem ao encontro de um ponto forte das discussões da escola integral, que esta não pode mais se fazer só com a escola e as nossas demandas já confirmam isso.

Está ação das Universidades nos territórios escolares é tão imprescindível que em Caminhos para Educação Integral no Brasil, Jaqueline Moll (2012) e colaboradores reservam a ela um capítulo denso onde explora várias possibilidades.

Sabemos, porém, que tais instituições (universidades, redes de ensino, escolas) e seus agentes têm dinâmicas e lógicas próprias de trabalho (ou certa autonomia), para desenvolver suas ações. E, porém, além ou entre as incumbências, que lhes são próprias, realizar projetos/programas de maneira conjunta, tendo abertura para trocar informações, identificar demandas/necessidades, estabelecer parâmetros e princípios teóricos norteadores, definir estratégias metodológicas etc. Há, portanto, possibilidades diversas de estabelecerem parcerias. (MAMEDE, 2012, p. 239).

Essa troca de informações e o planejamento conjunto entre *Mais Educação* e acadêmicos, trazem resultados muito positivos para os alunos. Uma vez que o foco são eles e sua aprendizagem, é muito importante que tenhamos a mesma linguagem e nosso trilhar seja para mesmo ponto.

Os acadêmicos não discutem apenas e tão somente as questões do meio ambiente. Como o *Mais Educação* tem atividades diversificadas, estão sempre atentos aos desejos e curiosidades dos alunos acerca dos diversos assuntos do dia a dia ou do que ouviram falar. Recriam com os alunos, as mais variadas situações que promovam aprendizado. É importante como os alunos percebem

as mudanças que acontecem com eles em função do aprendizado de novos conhecimentos, capacidades e habilidades estimuladas, uma vez que os acadêmicos procuram fazê-lo de forma que fiquem o mais próximo possível de sua realidade, o que faz os alunos se sentirem motivados. Essa motivação vai repercutir não apenas na escola, mas também na vida social, familiar. Quando aprendemos construímos uma imagem positiva de nós mesmos e temos segurança para vencer os obstáculos. Não se restringem à sala de aula, buscam alternativas para diversificar os espaços de intervenção, assim como a maneira de fazê-la cada vez melhor e mais adequada à demanda.

A partir das pesquisas feitas os alunos tem contato com vários gêneros textuais e as várias maneiras de se construir saberes. Nos momentos de socialização, ou durante as atividades como horta, observação do espaço entrevista com a comunidade e as conversas informais contribuem de forma muito positiva para aquisição de muitos conhecimentos. Nas oficinas de rádio essas ações são transformadas em notícia, assim eles constroem com ajuda dos professores o roteiro do programa e se encarregam de sua execução. É notável a influência que estas práticas de letramento presente nas oficinas colaboram no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita e da comunicação em geral.

Aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto

de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72).

Nossos alunos muitas vezes vivem em ambientes que não estimulam leitura, escrita e, conseqüentemente, o letramento. Convivem com pouco material letrado ou muitas vezes esses materiais são pobres em conteúdo efetivo. Também se leva em conta o hábito da não leitura pela família, o que em muitos casos é a causa da alfabetização tardia ou a dificuldade de apropriar-se da leitura e da escrita.

Neste momento a escola, passa a ser o único espaço de convívio com esses materiais. Cabe a ela, então, não somente ampliar os repertórios, mas principalmente dar aos alunos o acesso a esses materiais com o cuidado de, além de oferecer, fazê-los terem sentido e significado. Contextualiza o ensino com as vivências e com as realidades locais.

Se tomarmos a educação com os princípios de Paulo Freire, vamos perceber que o cerne de sua filosofia é a educação como um direito de todos. E a educação deve, segundo este autor, ensinar tudo a todos.

Isso nos leva a refletir sobre a seriedade do trabalho com a Educação Integral e o perfil dos docentes nela envolvidos. Sendo o *Mais Educação* uma ferramenta para implementação da Educação Integral, o foco principal está centrado na aprendizagem dos alunos. Não uma aprendizagem apenas conteudista, permeada pela grade curricular, mas uma aprendizagem centrada no próprio aluno. Para tanto, o educador precisa estar atento aos alunos, saber como ele aprende e qual desejo os move. O ensino precisa ter significado para encantá-lo a ponto de ele querer aprender cada vez mais. Que ele perceba a importância dos saberes, que tenham significado a ponto de despertar seu interesse, atribuir-lhe valor. Assim ele estará mais envolvido em aprender, internalizar para

que possa utilizá-lo e não apenas tirar nota boa. É importante que o assunto seja transmitido de forma clara, que desperte no aluno a consciência acerca da aprendizagem a partir da importância de seu uso na vida prática ou até em atividades que gostem de fazer. Permitir que o aluno questione, ele deve ser instigado a todo momento, em todas as suas habilidades. O valor de responder aos questionamentos tem grande valor para a vida uma vez que, obtendo atenção às suas dúvidas o aluno não se sente minimizado, sua autoestima aumenta, sente-se seguro. Muitas vezes esta curiosidade vem do mundo físico e natural. Consolida a função da escola como lugar de aquisição de conhecimento e passa a percebê-lo como coisa importante e agradável e não apenas uma obrigação que deve ser cumprida.

Outro ponto importante a ser lembrado é o retorno que a comunidade nos tem dado em relação à construção do filtro na bica.

Desde que o *Programa Mais Educação* veio para a escola, temos um desejo de dar à comunidade uma devolutiva desta ação. Mostrar que não são oficinas para diversão. Que todo nosso trabalho é voltado para o aprendizado. Assim, a medida que o trabalho com os acadêmicos vai chegando nas casas, através do relato feito pelos próprios alunos em relação às atividades desenvolvidas, percebe-se que a comunidade está construindo uma nova visão acerca do Programa. Aquela imagem, de que tudo no contra turno é diversão, é apenas passatempo, sem valor está sendo repensada. Gradativamente está compreendendo seu real significado e é mais uma ferramenta para que o estreitamento do vínculo entre escola e comunidade se consolide.

Considerações finais

Como ferramenta para Educação Integral, o *Mais Educação* acontece nas escolas, tendo como eixo norteador o apoio pedagógico, o estímulo a aprendizagem e o desenvolvimento

pleno dos sujeitos. Para tanto, buscam-se diálogos e parcerias com áreas diversas. O objetivo é que esta ação seja cada vez mais eficiente e nossas escolas atinjam gradativamente um nível aceitável em excelência na educação. Atendendo às orientações dos referenciais do MEC onde estas ações estão previstas, bem como a flexibilidade que eles nos trazem, no sentido de buscar com cada comunidade este apoio de acordo com suas problemáticas, buscamos a parceria com a UFSC, no intuito de buscar soluções sistematizadas e técnicas sobre questões do meio ambiente. Pode-se dizer que os resultados foram acima dos esperados. Além das demandas relativas ao problema da bica e do meio ambiente, os acadêmicos este ano ampliaram as possibilidades de trabalho, o que resultou numa ação mais específica às dificuldades dos alunos.

Reflexões que emergem ao longo da elaboração deste relato dão conta de que, os resultados conquistados até agora, a partir da ação dos acadêmicos na escola, os alunos do *Mais Educação* mostram um comportamento mais cooperativo. Seus repertórios gradativamente estão se ampliando e percebe-se que a imagem que eles têm de si mesmos agora é mais positiva. Percebe-se que tem confiança em perguntar e expressar suas opiniões, pois sabem que vão ser ouvidos. Alguns alunos que não o faziam, de início, agora mesmo que ainda timidamente, já o fazem nos momentos de socialização. Observando-os fora do *Mais Educação*, como por exemplo no recreio do ensino regular, onde o convívio se dá entre todos, as atitudes destes alunos nos apontam para uma postura tanto mais colaborativa como também mais consciente em relação ao meio em que estão. Em alguns desses momentos, já os flagramos chamando a atenção dos outros alunos em relação a jogar o lixo no chão, papel de bala, comida etc. Também, em relação ao meio, quando andamos no entorno da escola, observam e comentam que aquele lixo não deveria estar ali. Ainda nesta questão de postura, ficou evidente

a mudança de alguns alunos que não faziam parte do Programa, por falta de vagas. Eles melhoraram tanto no comportamento e na responsabilidade com as atividades da escola que seus professores intercederam por eles para que os inseríssemos no Programa. A argumentação foi realmente boa e assim o fizemos. O retorno que eles têm nos dado é bastante positivo. Observam-se mudanças nestes alunos também em relação aos trabalhos escolares. Alguns deles, ao elaborá-los não o fazem como cópia, procuram em várias fontes e escrevem os seus pontos de vista sobre o assunto. Isso se reflete nos seus vocabulários, que através dessas pesquisas, ampliam-se. Devemos ressaltar, porém, que estes progressos estão acontecendo de forma gradativa. Como tudo que diz respeito ao ser humano e a educação. Não se consegue mudar tudo de uma só vez. Por isso a continuidade desta parceria neste ano foi fundamental para que se começasse a colher os frutos.

No que diz respeito à comunidade, também estamos percebendo algumas mudanças. E os vínculos se estreitando. Em várias situações observamos moradores vendo o jardim que está em frente à escola. Já os presenciamos tirando algum lixo que ali foi jogado.

A bica está cada vez mais em evidência. Há algumas semanas atrás houve uma chuva bem intensa resultando num deslizamento da mata do entorno da bica. O acesso a esta ficou impossível, mas os moradores deram jeito de resolver. Limparam e tiraram tudo que estava impedindo a passagem para pegar a água, deixando como era antes. Questionamos os alunos para saber quem tinha feito e eles disseram apenas que foi gente da comunidade. Acrescentaram ainda que se a comunidade não tivesse feito eles mesmos fariam, pois a bica não pode ser destruída, está muito bonita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília, DF: MEC, 2009. (Série *Mais Educação*).

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. São Paulo: Vozes, 2011.

ÀVILA, Ivany S. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 258-266.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

CARVALHO, Diana Carvalho de et al. Relações Universidade e escola: experiências Pedagógicas. In: CARVALHO, Diana Carvalho de et al. *Relações interinstitucionais na formação de professores*. São Paulo: Junqueira & Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009. p. 15-29.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
 MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SENNA, Luis Antonio Gomes. O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & linguagem*, São José dos Campos, SP, n. 7, p. 200-216, 2003.
 Disponível em: < http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf>.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Vozes, 1996. p. 179-194.

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INFÂNCIA NO BRASIL: possíveis relações

Resumo

Este artigo tem por finalidade apresentar as concepções e características da escola de tempo integral no Brasil e as possibilidades da infância ser “visualizada” no tempo e espaço educativo do Ensino Fundamental. A presente pesquisa está embasada em um levantamento rigoroso da produção acadêmica sobre esta temática, elegendo como foco de análise as dissertações apresentadas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, no período de 2007 a 2012. Para tanto, foi necessário conhecer e compreender o contexto das políticas públicas brasileiras e as experiências da “Educação integral e/ou escola de tempo integral” desde a intenção de se universalizar a Educação Básica. Percebeu-se que a produção acadêmica e os documentos oficiais analisados apresentam uma multiplicidade de conceitos e adjetivos para definir a ampliação do tempo de escolarização, deixando dúvidas interpretações sobre as intenções de qualificar a educação pública brasileira. Afinal, porque e para que(m) está sendo implantada a política de ampliação do tempo escolar? Haverá mais tempo e espaço para criança “viver sua infância”, para “aprender brincando” na escola, na relação com seus pares? Qual o “olhar” dos intelectuais, dos professores, gestores para as crianças do Ensino Fundamental que passarão mais tempo de suas vidas na escola? A escola de tempo integral pode ser um tempo/espaço “privilegiado da infância”?

Palavras-chave: Educação. Escola de tempo integral. Infância.

**Cris Regina Gambeta
Junckes**

Mestranda em
Educação pela
Universidade
Federal de Santa
Catarina (UFSC).
Orientadora
Educacional na
Rede Municipal
de São José,
SC. E-mail:
crisjunckes@
hotmail.com

Introdução: como emerge a pesquisa?

As questões que instigaram esta pesquisa emergem da experiência profissional da pesquisadora, ao se deparar como sujeito do processo de implantação de uma proposta de “Educação Integral em Tempo Integral”, em uma escola pública do município de São José, Santa Catarina, no início do ano de 2012, e foram se ampliando no decorrer dos estudos no curso de pós-graduação em nível de Especialização em Educação Integral (março/2012 - agosto/2013) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que motivaram o ingresso no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Infância e se intensificaram a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), na mesma universidade¹. Os questionamentos versam sobre as finalidades da educação na formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, referente às mudanças que estão ocorrendo com a ampliação do tempo e do espaço educativo.

Nas escolas públicas de Ensino Fundamental é comum ouvir dos professores que atuam com os anos iniciais de escolarização queixas referentes ao tempo e espaço escolar para o ensino/aprendizagem, sendo este caracterizado como impróprio para trabalhar com as crianças (falta espaço e tempo para brincar, para fazer atividades diferenciadas, faltam recursos materiais, jogos etc.). Muitos professores também apresentam queixa referente ao comportamento das crianças/estudantes na sala de aula, afirmando que estas “só querem brincar ao invés de estudar”, associando a brincadeira com indisciplina, com desrespeito com o professor, com falta de “interesse e vontade” de aprender. Essas afirmações demonstram a dificuldade dos professores de compreender a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, da necessidade da criança brincar para aprender e se desenvolver.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira é considerada a atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança, na qual ela aprende a relacionar a situação pensada com a situação real, aprende a apresentar e, ao mesmo tempo, controlar seus desejos, a conviver com regras e normas sociais, a ter consciência de suas próprias ações, e, principalmente, a compreender o sentido e o significado de cada objeto.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), e a obrigatoriedade da frequência escolar aos seis anos de idade no Ensino Fundamental suscitou questionamentos referentes ao tempo/espço escolar e a infância na escola, despertando o debate entre os pesquisadores da área da educação. Porém, o foco de análise versou sobre a importância do tempo/espço para brincar e aprender no primeiro ano do Ensino Fundamental e não se estendeu aos demais anos de educação escolar.

A ampliação da jornada escolar promovida por Secretarias de Educação, estaduais e municipais, instigadas pela implantação do *Programa Mais Educação*, do governo federal, trouxe à tona a reflexão sobre o tempo e o espço escolar, o currículo, a formação dos professores e demais profissionais que irão trabalhar com as crianças neste horário estendido e, principalmente, sobre a função da escola na formação dos estudantes, como veremos a seguir.

A escola de tempo integral no Brasil: algumas iniciativas

A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, pós-ditadura militar, vários projetos, decretos, leis e planos foram desenvolvidos se referindo à educação escolar e a necessidade de sua qualificação. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, são marcos deste processo de “repensar” a educação

brasileira no final do século XX. Tendo esses documentos como referência, percebemos que a educação começa a ser adjetivada, sendo caracterizada em alguns documentos como “formação plena”, “integral” e a ampliação do tempo escolar começa a ser cogitada como “intenção/preensão” das políticas públicas, como uma forma de qualificar a educação.

A universalização do Ensino Fundamental foi a pauta desse período histórico, porém, a prática e a efetivação da educação como um “direito de todos” foi acontecendo de formas variadas, expressando que o “direito” não é igual para todos, que as oportunidades de estudo, as escolas e as condições de trabalho educativo não são iguais.

A diversidade de programas e de “projetos educativos” para “atender” a população acentuou ainda mais a dualidade da educação brasileira, entre o público e o privado, assim como, entre as escolas públicas rurais, de periferia e centrais/urbanas. As secretarias de educação municipais e estaduais têm estabelecido seus próprios projetos educativos e estes têm sofrido alterações, sendo muitas vezes interrompidos a cada troca de gestores municipais e estaduais, caracterizando a descontinuidade dos programas e a implantação de novos.

As leis federais têm apresentado algumas diretrizes com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da educação pública, porém, estas leis são apresentadas como “planos”, com metas que são, muitas vezes, incapazes de serem cumpridas, por não ter estratégias claras e não garantir os meios de se atingir tais metas. O Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2001, é um exemplo claro desse descaso do governo com a educação pública brasileira. Dourado (2010, p. 681), ao realizar uma análise das questões estruturais e conjunturais do PNE (2001-2010), ressalta que “as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado”.

Nesse plano, a ampliação da jornada escolar, para sete horas diárias, é apresentada, na meta 21, como uma *pretensão* do governo, deixando a iniciativa para os governos municipais e estaduais. Em 2007, o governo federal apresenta outro Plano governamental, intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em prol da “qualificação da educação” (BRASIL, 2007a). Neste, consta algumas estratégias relacionadas à ampliação do tempo escolar por meio do *Programa Mais Educação*².

Simultaneamente ao PDE, o governo lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, enfatizando as *parcerias* público-privadas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ressaltando a *avaliação* como elemento estratégico de gestão, com o objetivo de averiguar o desenvolvimento do processo “ensino-aprendizagem”, das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, a Prova Brasil (avalia os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental) é acoplada ao Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e é criada a Provinha Brasil (2º ano Ensino Fundamental), em 2007, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (3º ano Ensino Fundamental), em 2013, além de outras avaliações no Ensino Médio e Superior.

As diretrizes apresentadas no PDE (artigo 2º), voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos, consideram esta iniciativa como uma das ferramentas para reduzir e combater a evasão e repetência escolar, envolvendo os estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas, remetendo a parcerias que a escola deve fazer com outras áreas da comunidade como saúde, esporte, cultura e assistência social³.

Jaime Giolo (2012, p. 94) destaca que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”, os colégios jesuíticos no período colonial, os liceus que atendiam a elite imperial eram de período integral, ou até mesmo como internatos. O autor ainda afirma que

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade

escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. (GIOLO, 2012, p. 94-95).

Assim, quando a escola não supria as necessidades de formação dos filhos da elite, buscava-se complementá-la em espaços próprios, que garantisse a formação cultural, esportiva e científica, no horário oposto ao da escola. Já à classe trabalhadora, o objetivo era “conjugar o tempo com o trabalho produtivo”, ou seja, um horário para o estudo e outro para o trabalho, sendo que o estudo visava apenas à alfabetização (basicamente como decodificação de letras, para assinar documentos e para votar).

Paiva (1984) salienta que, como já foi visto no modelo europeu, “a questão da democratização do ensino não passa apenas pela difusão da escola, mas pela luta contra a sua segmentação”. A autora enfatiza que

A luta pela escola pública pré-64 fez parte não apenas da luta pela democratização do ensino em termos de possibilidade de acesso, mas de combate à segmentação, à escola de classe. Nas duas últimas décadas, com a crescente privatização do ensino a todos os níveis, podemos afirmar que a segmentação só fez se aprofundar. (PAIVA, 1984, p. 27).

Os autores citados anteriormente ressaltam como aconteceu o processo de universalização da educação escolar, ou seja, como a educação foi “oferecida” a grande parte da população brasileira: sem investimentos adequados, sem construções de novas escolas, sem preparação e valorização profissional e planejamento educacional, sendo implantada a divisão do período de ensino em dois, três e até quatro turnos diários de aula, na mesma escola, com salas de aula superlotadas (30, 40 crianças) no Ensino Fundamental, dificultando o processo ensino aprendizagem. O currículo foi reduzido às necessidades básicas de cálculo, leitura e escrita, disciplinarização, moralização e civismo.

A educação pública foi reduzida, em tempo e conhecimento e foi oferecida à grande parte da população escolar (filhos e filhas da classe trabalhadora), o mínimo do mínimo necessário, para depois, trabalhar no mercado de trabalho, nas indústrias e atender as demandas necessárias para suprir as necessidades do capitalismo. Dessa forma, a educação pública foi se constituindo, como um mecanismo eficaz de formar o “cidadão” para o trabalho, para *servir* o sistema capitalista.

Algumas iniciativas de “reverta educação escolar” implantando a “educação escolar em tempo integral” foram efetuadas como *experiências isoladas* na história do Brasil. As mais conhecidas e analisadas por pesquisadores são: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia, na década de 1950, e as Escolas-Parque de Brasília, na década de 1960, idealizadas por Anísio Teixeira; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990, idealizados por Darcy Ribeiro, sendo este inspirado pelas ideias de Anísio Teixeira; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no Estado de São Paulo, na década de 1980; o Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC), posteriormente chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), na década de 1990,

idealizado pelo governo federal da época e implantado em várias regiões brasileiras, por meio do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Houve também algumas iniciativas municipais, como é o caso dos Centros de Educação Integral de Curitiba/Paraná, na década de 1980. A partir do ano 2000, outras experiências foram (estão sendo) desenvolvidas tendo como parâmetro as experiências citadas anteriormente. Algumas seguem estes modelos, outras foram implantadas para substituir as experiências anteriores, por serem gestadas por governantes da oposição.

Ao destacar e analisar as experiências de algumas regiões brasileiras percebemos que as propostas de educação/escola em tempo integral, estavam (estão) sempre relacionadas ao atendimento de um determinado segmento social, “os mais pobres”. Esta questão enfatiza a visão da “educação (em tempo) integral”, não como direito, mas como uma necessidade de suprir as carências sociais, imprimindo à escola um papel assistencialista e conformista, como já assinalavam os intelectuais na década de 1980, sobre a efetuação destes programas (Vitor Paro, Vanilda Paiva, Miguel Arroyo, Zaia Brandão, entre outros). Vale destacar que entre os objetivos dessas propostas de “escola de tempo integral” estava a integração da escolarização “formal” com atividades artísticas, esportivas e profissionais, prevendo além da ampliação do “acesso à cultura” de forma mais ampla, também a segurança e proteção social, a saúde e a alimentação das crianças e adolescentes que faziam parte dos programas, ampliando assim as funções da escola.

Desde 2007/2008, o governo federal, via Ministério da Educação, tem disponibilizado aos educadores documentos orientadores de sua proposta de “Educação Integral” vinculadas ao PDE, e, mais especificamente, ao *Programa Mais Educação*. Além destes, estão sendo disponibilizadas pesquisas referentes a algumas

experiências de “escola de tempo integral” em desenvolvimento, ou que já foram realizadas no Brasil, como modelos de experiências, como guia ou orientação para implantação de propostas de ampliação da jornada escolar⁴. Muitas dessas pesquisas foram (estão sendo) desenvolvidas por pesquisadores de universidades públicas e privadas e/ou por instituições não governamentais.

Percebemos que as propostas de escola de tempo integral têm apresentado como premissa a “ocupação do tempo” das crianças e adolescentes, tanto no espaço escolar (sendo a sala de aula o lugar mais utilizado) como nos arredores da escola, em salões, quadras esportivas, centros culturais, de acordo com o que a localidade onde a escola está lhe propicia. Isto quer dizer que pouco está sendo investido na escola com a ampliação do tempo escolar, mas buscam-se adequar os espaços disponíveis nos arredores da escola para efetuar tal projeto. A mesma coisa está acontecendo com os profissionais que estão trabalhando na escola, nas atividades extras, ou de contra-turno: não são contratados professores qualificados para cada área de ensino, mas sim “voluntários”, representantes da comunidade escolar, estudantes que se dispõem a efetuar tais atividades⁵.

Outra questão destacada é a diversidade de propostas encontradas, sem um fio condutor, sem uma proposta efetiva de educação, de formação humana, sem um projeto pedagógico comum, deixando margem para que os gestores façam de “qualquer jeito”, ou do “jeito que for possível”, deixando de lado, ou menosprezando a qualificação da educação como integral, ampla, generalizada.

Questionamos o fato de experiências de jornada ampliada não exitosas (talvez em função da descontinuidade), caracterizadas como política de governo, que muda conforme os ideais de quem está “no poder”, estarem sendo destacadas na atualidade como referência, como modelo, desconsiderando as críticas que

já sofreram no passado, não muito distante, de intelectuais que analisaram tais propostas e seus efeitos na educação pública. Se tais propostas não conseguiram solidificar e se manter como política pública (mesmo com projetos arquitetônicos de destaque, como as primeiras experiências já citadas), quais as possibilidades da atual política pública se firmar como “política de Estado”, como está sendo previsto no projeto do PNE 2011-2020? Quais serão os desafios e as possibilidades da educação ser qualificada como “integral” e como a ampliação do tempo poderá garantir tal pressuposto? Afinal, o que o Brasil caracteriza como “educação integral em tempo integral” ou como está sendo caracterizada a escola de tempo integral? Qual o projeto pedagógico previsto, capaz de provocar mudanças significativas na formação das crianças, no sucesso da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento?

A educação e a escola de tempo integral: Concepções em debate

Assim como enfatiza Gatti (2002, p. 62), “a pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar artimanhas para capturar respostas significativas”.

Dessa forma, recorreremos à produção acadêmica para compreender como os pesquisadores se referem à educação e à escola como “integral” ou de “tempo integral”. Segundo Santos (2009), a “escola de tempo integral” é aquela que atende a ampliação da jornada escolar, enfatizando o acréscimo do tempo de permanência do aluno na escola. Cavaliere (2009) diferencia o modelo “escola de tempo integral” de “aluno em tempo integral”. Neste último modelo a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto

da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. No decorrer da pesquisa, observamos que este último modelo é caracterizado por muitos pesquisadores como “educação de tempo integral”, por abarcar a ampliação do tempo e do espaço educativo, dentro e fora da escola e está sendo adotado por muitas secretarias da educação municipais e estaduais com o apoio do governo federal.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1029), podemos identificar pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral em curso no Brasil: a *perspectiva assistencialista*, que “vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, [...] onde o mais importante não é o conhecimento, mas sim, a ocupação do tempo”; a *perspectiva autoritária*, na qual a escola é uma espécie de instituição de prevenção ao crime - “Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua”; a *perspectiva democrática*, que pressupõe que a escola deva “cumprir um papel emancipatório”, proporcionando uma educação que invista em aspectos culturais e no “aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências”; a *perspectiva multissetorial*, que assume a necessidade de que a educação também se faz fora da escola, “pois as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo”. Das quatro concepções apresentadas, a terceira (perspectiva democrática, emancipatória) é a que menos se encontra apresentada nas políticas públicas, tendo em vista o caráter crítico a que se objetiva e a falta de “investimento” do governo para que esta proposta se efetive.

Ao analisar os fundamentos das propostas de ampliação de tempo escolar em curso nas redes de ensino público brasileiro, Miranda e Santos (2012) apontam que existem duas tendências que defendem a escola de tempo integral no nosso país:

[...] primeiro a escola integral assume o discurso de prevenção de risco social, incorporando a função de assistência social às responsabilidades da instituição escolar; segundo, a ampliação do tempo escolar passa a envolver ações de atores voluntários e a incorporar novos ambientes dentro e fora da escola. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1078).

A educação caracterizada como “integral”, ou “em tempo integral”, na atual política pública, afirma a intenção de qualificar a educação a partir da oferta de mais/outras atividades escolares, buscando uma “formação o mais completa possível”. Essa visão de “educação integral”, de ampliação de tempo, espaço e atividades educativas, está presente na proposta do governo federal ao instituir o *Programa Mais Educação* em 2007.

De acordo com este programa,

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (BRASIL, 2009).

Segundo Santos (2009), o conceito de “educação integral” remete aos postulados de Anísio Teixeira, que compreendia a educação não como preparação para a vida, mas como a própria

vida⁶. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo são signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. De acordo com Azevedo (1956), os ideais da “escola nova” referem-se a “educação integral” como um “direito biológico de cada indivíduo [...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais [...]”⁷. Dessa forma, a ideia de “educação integral” é caracterizada como um direito do ser humano de desenvolver suas “capacidades vitais”, biológicas.

Castro e Faria (2002, p. 87) defendem que “a educação integral não se resume à quantidade de horas que o aluno passa na escola, mas às experiências que a criança ali vivencia” e, de acordo com esta perspectiva, segundo Miranda e Santos (2012), alguns autores tendem a diferenciar “educação integral” de “escola em tempo integral”, destacando que, para uma efetiva “educação integral” (educação que englobe o conhecimento científico, a cultura, a saúde, os esportes, conhecimentos sobre a sociedade, entre outros), seria necessário implantar um regime de tempo integral nas escolas.

Ao analisar as concepções apresentados pelos pesquisadores acima, destacamos que os termos “educação integral”, “educação em tempo integral” e “escola de tempo integral” constituem-se como um “mosaico”, uma miscelânea de adjetivos e de conceitos que tem por objetivo caracterizar algumas mudanças no processo educativo com a ampliação do tempo e do espaço escolar. A “escola de tempo integral” passa a ser um “meio” para se alcançar a “educação integral”, a formação cultural “o mais completa possível”. A expressão “educação em tempo integral” é muitas vezes utilizada como sinônimo de “escola de tempo integral”, ou diferencia-se desta, por abarcar atividades fora da escola.

A partir de tais constatações os questionamentos “ressurgem”: Quais são as demandas da “escola de tempo integral”? Quais as mudanças na função da escola a partir da ampliação do tempo e

do espaço educativo? O tempo integral é de quem (do estudante, do professor, da escola) e quais seus objetivos? Quais os sentidos e significados das mudanças ocorridas na escola, no processo de ensino e de aprendizagem, na formação dos estudantes e professores, com a ampliação da jornada escolar? Pensando na formação dos estudantes, e mais especificamente das crianças do Ensino Fundamental, buscamos saber se o direito à infância na escola está sendo abordado na produção acadêmica; qual o tempo e o espaço da infância na escola, no Ensino Fundamental, e qual é o projeto de formação das novas gerações na “escola de tempo integral”.

O tempo/espaço da infância na escola: possibilidades

Arroyo (2012) alerta que a escola deve ser um “espaço-tempo de um justo e digno viver”, que a “escola de tempo integral” não pode ser apenas “mais do mesmo”, pois assim já está fadada ao fracasso. Estar na escola mais tempo pode significar ter mais tempo para conhecer a criança, sua realidade, compreender seus interesses, seus desejos, seu jeito de aprender. Pode significar ter mais tempo para a criança se constituir como ser humano junto com seus pares e demais sujeitos da escola.

Para tanto, seria necessário averiguar como as políticas públicas e a prática educativa se referem às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Será que a infância é debatida como um direito da criança na escola? Como a formação das crianças está sendo enfatizada no Projeto Político Pedagógico das escolas? Quais as concepções de criança e infância que norteiam a prática educativa?

Jucirema Quinteiro (2000) compartilha com o grupo de estudos GEPIEE e demais pesquisadores da infância, a defesa do direito à infância na escola, tema este defendido em sua tese de doutorado em 2000. Quinteiro (2011, p. 33) afirma que

A ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo. Este parece ser o desafio do presente!

Partindo desse pressuposto, a “escola de tempo integral” pode/deve ser um lugar privilegiado da infância, porém faz-se necessário rever radicalmente a sua organização e estrutura, não só ampliando o tempo de permanência da criança na escola, ou ofertando atividades variadas, mas reconstruindo a escola no sentido de respeitar a infância como “o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978 apud MELLO, 2007, p. 90).

Dessa forma, a escola brasileira necessita rever sua função, as relações de poder no espaço educativo precisam ser analisadas, a participação de todos os sujeitos (trabalhadores, estudantes e familiares) neste espaço precisa ser revista. A criança precisa ser compreendida como “sujeito de direitos”, entre eles o direito de brincar para se desenvolver. A escola é, muitas vezes, o único

“tempo/espço” da criança poder realmente “ser criança”, estar com seus pares, socializar-se e adquirir os conhecimentos culturalmente produzidos.

Maria Raquel Barreto Pinto (2003) apresenta em sua pesquisa sobre o tempo e espaço da infância, o questionamento sobre como é o espaço utilizado pela criança na escola. Espaço este, que vem sendo suprimido pelo processo de urbanização acelerado sem planejamento, nas quais as crianças não podem mais brincar na rua devido ao aumento da violência. Dessa forma, a criança fica confinada em seus lares e/ou no espaço escolar. Pensando neste espaço, como espaço da infância a autora aponta que:

Se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. (PINTO, 2003, p. 64).

Desse modo, percebemos o quanto a escola precisa ser revista, desde o espaço físico como a utilização deste. A realidade nos apresenta escolas sem espaço para recreação, para alimentação, para higiene pessoal, entre outros. Algumas estão sendo planejadas e construídas com espaços amplos, modernos, porém, não basta construir prédios com salas de multimídia, quadras esportivas, entre outros espaços diferenciados, se as crianças não puderem usufruir destes espaços como crianças, sugerindo como/quando participar destes, tendo tempo para imaginar, para criar e recriar junto aos seus colegas.

Mello (2007) afirma que é necessário perguntar sobre como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor(a) e as crianças no processo de conhecimento. Ela ressalta que a aprendizagem, compreendida como fonte de desenvolvimento, confirma que a criança aprende desde que nasce, por meio das relações que ela estabelece com o mundo que a cerca. “A criança que surge da observação e da teoria que a vê como ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia” (MELLO, 2007, p. 90).

Esta autora também demonstra preocupação com o tempo da infância, com o encurtamento da infância em função de práticas educativas que antecipam a escolarização. Ela salienta que é preciso considerar as especificidades do aprender na infância e assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação. Dessa forma, Mello (2007) ressalta que os adultos são responsáveis em organizar intencionalmente as condições adequadas para o seu desenvolvimento, fazer do meio uma fonte rica e diversificada do desenvolvimento e, através da vivência neste meio, com parceiros mais experientes, a criança se apropriará da cultura historicamente construída.

Segundo Vigotski (2008, p. 36),

Na idade escolar a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real.

Isso quer dizer que brincar e aprender são processos mútuos, imbricados e, dessa forma, constituem o processo de formação humana. Nessa perspectiva, como apontam Quinteiro e Carvalho (2012, p. 205), “participar, brincar e aprender” são processos inseparáveis e que constituem o processo de educação/humanização e socialização.

Essas pesquisadoras fazem uma análise sobre a formação dos professores e seu entendimento sobre a infância e a escola, destacando quatro pesquisas que abordam a formação de professores, nos treze anos de existência do GEPIEE. Elas enfatizam que as pesquisas realizadas até o momento reforçam

[...] a convicção de que discutir o “direito à infância na escola”, junto aos professores, possui um potencial revolucionário para problematizar e modificar relações e práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de mudança, o que exige tempo, espaço e permanente democratização das informações e conteúdos. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 18).

Assim, acreditamos que a escola pode ser um tempo/espaço da infância se este lugar valorizar a criança enquanto criança, enquanto um sujeito crítico, e não como um aluno passivo, receptor de conteúdos sem sentido. Para isso, o professor também necessita ter o seu tempo de trabalho estendido na escola. Com a ampliação do tempo/espaço educativo os professores poderão ampliar seus conhecimentos sobre as crianças e sua aprendizagem. Aqueles que já conhecem como se processa a aprendizagem e desenvolvimento infantil podem planejar respeitando os sujeitos com as quais trabalha, privilegiando a participação das crianças, seus interesses e necessidades. Para tanto, esses profissionais precisam conhecer melhor as crianças, ter tempo para observá-las, ouvi-las, descobrir seus gostos e sua forma de aprender. Eles

também precisam estudar/pesquisar, conversar/debater com os demais profissionais que trabalham com estas crianças para desenvolver um trabalho coletivo.

Enfim, a escola de tempo integral poderá ter sentido para os sujeitos que fazem parte deste tempo/espço, se for um lugar de integração, de socialização. Se for pensada, planejada e construída com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tendo como ideal a formação de todos, estudantes e profissionais da educação, de acordo com suas especificidades (necessidades e interesses).

A escola de tempo integral e a infância “refletidas” na produção acadêmica

Com o objetivo de averiguar como a produção acadêmica vem refletindo sobre a ampliação do tempo escolar e a questão da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos a pesquisa no Portal CAPES, elegendo para análise as dissertações que versam sobre esta temática no período de 2007 a 2012⁸.

Os descritores/assuntos utilizados no Portal CAPES foram: “educação integral”, “escola de tempo integral”, “educação escolar com jornada ampliada”, posteriormente, foram agrupados os termos anteriores com Ensino Fundamental, anos iniciais do Ensino Fundamental, criança, infância, pois objetivamos verificar como se apresenta o estudo sobre as crianças na escola até os doze anos de idade⁹.

Localizamos um número elevado de trabalhos referente aos descritores “educação integral” (1.930) e “escola de tempo integral” (377). Ao fazer a leitura dos títulos e resumos percebemos que muitos destes trabalhos se relacionam à área da saúde, direito e assistência social, sendo que, muitos daqueles que estão relacionados à criança e a infância, relacionam a “educação

integral” aos direitos das crianças de alimentação, proteção e cuidado e, não dizem respeito à “escola de tempo integral” e/ou a educação escolar. O processo de seleção das pesquisas para análise passou pelos seguintes procedimentos: 1) identificação dos trabalhos a partir do título, palavras-chave e resumo; 2) elaboração de um protocolo para organização dos dados encontrados referentes às pesquisas, destacando ano, título, autor, orientador, local de defesa/instituição/Estado e objetivos por meio da leitura dos resumos disponibilizados no Portal; 3) seleção da produção referente à “escola de tempo integral” que tem como foco de análise as crianças/estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁰.

Ao fazer a primeira seleção dos trabalhos sobre a “escola de tempo Integral” localizamos um total de 142 pesquisas, sendo 15 teses e 127 dissertações. Estes dados apresentam o total de pesquisas selecionadas que se referem a “escola de tempo integral” de toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

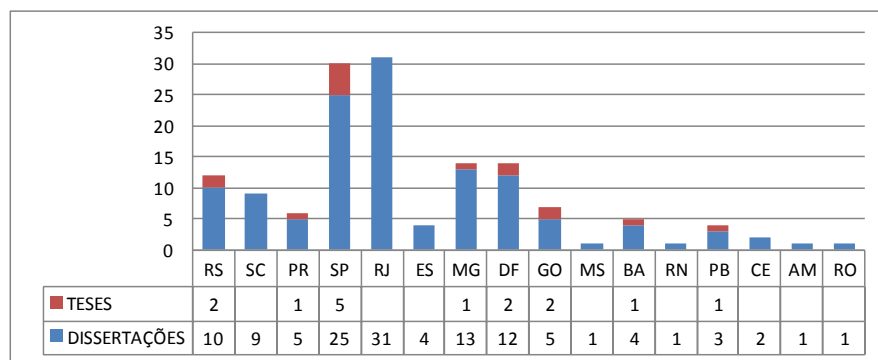
Ribetto e Maurício (2009) localizaram em sua pesquisa, no período de 20 anos (1988 até 2008), 43 dissertações e 11 teses, relativas ao tema “escola de horário integral” (termo este utilizado pelas pesquisadoras). Se compararmos os dados da pesquisa destas autoras com os dados que encontramos podemos dizer que houve um crescimento significativo na produção acadêmica sobre a temática apresentada, sendo que na última o número de dissertações triplicou.

Levantamos a hipótese de que o número de pesquisas tem crescido em função das políticas públicas que vêm sendo implantadas por meio de projetos e programas de governo, nas redes municipais e estaduais, principalmente depois da instituição do *Programa Mais Educação* em 2007, que apoia e financia (através do Programa Dinheiro Direto na Escola) a ampliação do tempo escolar com atividades no contra-turno e este fato repercutir no

interesse pela análise de pesquisadores de várias universidades brasileiras. Ribetto e Maurício (2009, p. 142) já afirmavam tal hipótese em sua pesquisa ao enfatizar que se evidencia a relação entre “a execução de política pública de educação em tempo integral e o adensamento de produção acadêmica a respeito”.

Para demonstrar a quantificação das teses e dissertações encontradas nesta pesquisa, apresentamos no gráfico 1, o número de trabalhos defendidos entre 2007 e 2012, por Estado.

Gráfico 1 – Levantamento das teses e dissertações sobre “escola de tempo integral” Estado



Fonte: CAPES.

A partir deste gráfico destacamos o quanto a região sudeste ainda apresenta o maior número de pesquisas sobre a “escola de tempo integral”, alcançando mais da metade das pesquisas encontradas (79 trabalhos), sendo os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro os que se destacam com uma média de 30 pesquisas cada. Este dado nos faz refletir sobre a importância dada aos pesquisadores destes Estados em conhecer e analisar as experiências implementadas em seu território.

Numa análise preliminar sobre a produção acadêmica é possível perceber que grande parte dos pesquisadores utilizam como referência, as experiências das Escolas-parque de Anísio

Teixeira, na Bahia, da década de 1950, e em Brasília, da década de 1960; dos CIEPs, no Rio de Janeiro, dos anos 1980 e 1990; dos CAICs, na década de 1990, citando estas como “modelos” que estão sendo seguidos em alguns Estados brasileiros, e/ou redimensionados a partir dos “novos” gestores desses projetos e/ou programas. Também são unânimes as citações dos trabalhos dos pesquisadores do grupo de estudos Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), com destaque para Lígia Martha C. da Costa Coelho, Ana Maria Cavaliere e Lucia Velloso Maurício¹¹. Destacamos também que boa parte das pesquisas encontradas teve uma destas pesquisadoras como orientadoras ou participantes na banca examinadora da dissertação.

Na produção selecionada (dissertações encontradas no Portal CAPES - 2007 até 2012) sobre a temática “escola de tempo integral”, destacam-se os “estudos de caso”, com relatos de experiências e análise documental de propostas/projetos de Estados, municípios, e/ou de escolas, na qual é destacada a prática pedagógica realizada nas instituições, ressaltando, assim, as características dos programas/projetos de educação, as inovações, ou tentativa de inovar, os limites e problemas do percurso apresentado, assim como, as possibilidades de uma educação “mais qualificada”. No levantamento realizado, destacam-se trinta e quatro dissertações com este enfoque.

Dezenove pesquisas caracterizam-se também como estudo de caso, elegendo como tema de pesquisa as atividades artísticas ou esportivas (a música, a dança, a linguagem poética e corporal, xadrez, educação física) como diferencial da educação em tempo integral.

Nove dissertações já apresentam uma análise das experiências do *Programa Mais Educação* em determinados municípios. Cinco avaliam o desempenho da aprendizagem dos estudantes, levando em consideração o fato destes estarem mais tempo na escola diariamente, tendo por base os resultados do IDEB.

São destacadas oito dissertações com enfoque pedagógico, psicológico e/ou social, voltado para a preocupação com a vulnerabilidade social e a educação em tempo integral como possibilidade do sujeito ser “preparado para viver em sociedade” através de atividades culturais e profissionalizantes.

O trabalho tecnológico, voltado para informática e as mídias ligada à educação em tempo integral é destacado em seis pesquisas, enfatizando o programa de educação em tempo integral no Ensino Médio, auxiliando os jovens a preparar-se para o mercado de trabalho.

A formação dos professores é destacada por seis pesquisadores (três teses e três dissertações) sendo que estas refletem sobre a necessidade da formação continuada em todos os setores da Educação Básica, ou seja, estas pesquisas falam sobre as propostas de formação em serviço e apresentam como vêm acontecendo em algumas redes de ensino. Entre estas, apenas uma abrange também a formação inicial, em nível superior.

A maioria das pesquisas destaca interesse em apresentar as mudanças no tempo e espaço escolar na implantação da escola de tempo integral. Elas apresentam a organização escolar, analisando as três variáveis: tempo, espaço e currículo, relacionando-as com o trabalho educativo.

Entre as dissertações encontradas, vinte fazem uma análise subjetiva, ou seja, tem como foco “ouvir a voz” dos sujeitos da escola, saber o que eles pensam sobre os programas/projetos por eles experienciados, destacando-se conversas e entrevistas com gestores, professores, estudantes (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e familiares.

Apenas uma pesquisa apresenta interesse em analisar o trabalho pedagógico referente à Educação Inclusiva, ressaltando a presença dos alunos com deficiência visual na “escola de tempo integral”.

Referente ao segundo processo do levantamento da produção, selecionamos as dissertações que analisam a “escola de tempo integral” relacionadas com a criança, seus direitos no espaço escolar e o tempo da infância na escola. Nessa fase da pesquisa foram selecionadas cinco dissertações para leitura na íntegra e análise. Essas pesquisas referem-se às crianças estudantes do Ensino Fundamental. Após a leitura das mesmas, percebemos que apenas três demonstraram intenção em relacionar a ampliação da jornada escolar com as possibilidades de respeitar os direitos da criança de viver sua infância de maneira digna na escola. As três pesquisas destacadas são:

- Amaral (2008) - “O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba”;
- Maciel (2011) - “Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal”;
- Azevedo (2012) - “Programa ‘Cidadescola’ no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula”.

Amaral (2008) e Azevedo (2012) fazem um estudo de campo com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, objetivando verificar como as crianças percebem as mudanças ocorridas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as possibilidades da ampliação do tempo na escola ser um tempo/ espaço da criança viver sua infância com dignidade. Ambas utilizam como referencial teórico a perspectiva Histórico-cultural e a “sociologia da infância” e entendem a infância como uma construção social. Amaral (2008, p. 91) defende que “na característica mais marcante da infância, o brincar expressa o ofício da criança”.

Já Maciel (2011) refere-se à infância como um tempo determinado da vida do ser humano, ou uma etapa do desenvolvimento humano. Assim defende que “a ludicidade oferece contribuições para o desenvolvimento da infância” (MACIEL, 2012, p. 24).

As outras duas pesquisas que foram lidas na íntegra e foram excluídas (a princípio) do processo de análise, por não abordarem a questão da infância na escola, ou seja, por citar a criança apenas como estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em consideração a pequena quantidade de trabalhos encontrados, referente à “escola de tempo integral”, a criança e a infância no Ensino Fundamental e por estas não abordarem diretamente “a infância na escola” (com exceção da pesquisa de Amaral, 2008), redimensionamos o quadro das dissertações selecionadas elegendo também as pesquisas que destacam a criança e a infância na escola de Educação Infantil em tempo integral incluindo mais quatro dissertações para análise.

As pesquisas selecionadas até o momento destacam que a experiência da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental recebe mais ênfase dos pesquisadores que tem como premissa defender a infância na escola de tempo integral. Percebemos que nessas pesquisas há interesse em pesquisar sobre a criança, destacando suas necessidades de “formação intelectual e emocional”, além das necessidades físicas. Destacam a importância do brincar e da ludicidade no espaço escolar, ressaltando os direitos da criança na escola. Identificamos que a produção acadêmica selecionada até o momento da pesquisa, compreende a infância como uma construção social, destacando um ciclo específico da vida da criança, “aquelas que estão entre a idade de 3 a 6/7 anos”.

Sintetizando os dados encontrados na pesquisa referente à produção de dissertações nos últimos seis anos (2007-2012), destacamos como a educação e a “escola de tempo integral” são caracterizadas nos títulos das dissertações e quais programas estão sendo analisados pelos pesquisadores:

- Escola (pública) de tempo (horário, período) integral
- Educação integral (integrada)
- Educação (formação) - escolar - em tempo (período) integral
- Ampliação da jornada escolar ou jornada ampliada
- *Programa Mais Educação*
- Escola Pública Integrada (Santa Catarina)
- Programa Bairro-escola (Rio de Janeiro)
- CIEP- Centro Integrado de Educação Pública (Rio de Janeiro)
- CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança (Governo Federal)
- Programa Cidadescola (São Paulo)
- Escola Integrada (Minas Gerais)
- Ensino Médio Integrado
- Educação do campo, escola rural
- Escola Parque de Salvador (Bahia)
- Escola Parque Cidadã de Chapecó/SC
- PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PAR- Programa Aluno Residente
- Casa do Menor Trabalhador
- PROETI - Programa Escola de Tempo Integral - Minas Gerais (JUNCKES, 2013, p. 32).

Apesar da diversidade de nomenclaturas a grande maioria das pesquisas está se referindo a educação na escola de tempo integral, relacionada à ampliação do tempo escolar com a qualificação da aprendizagem escolar. A variedade de programas que estão sendo implantados nas redes estaduais e municipais se caracterizam

por atividades diversificadas que envolvem o espaço escolar e o “território educativo” próximo da escola. A educação integral é denominada, por muitos pesquisadores, como objetivo da escola de tempo integral, com a ampliação da aprendizagem por meio da ampliação do tempo escolar. Alguns pesquisadores já analisam a diferenciação dos termos, afirmando que se faz necessário mais estudos sobre o que seria esta qualificação da educação como integral, destacando a importância do planejamento “integrado” no espaço escolar, além da articulação com o Projeto Político Pedagógico das escolas e o reconhecimento e participação da comunidade escolar.

Algumas considerações

Este artigo objetivou apresentar parte da pesquisa iniciada no curso de Especialização em Educação Integral em 2012 e que está em processo de desenvolvimento enquanto pesquisa de Mestrado em Educação, que versa sobre os sentidos e os significados da “escola de tempo integral”, presente na produção acadêmica brasileira, no que se refere às possibilidades e os limites da escola poder ser um espaço/tempo privilegiado da infância dos nossos tempos.

Entendemos que uma “escola de tempo integral” só faz sentido se centrar a formação das novas gerações nas necessidades do desenvolvimento humano, da criança, garantindo a infância como sua condição social.

A ampliação do tempo escolar pode ser bem quista se realmente for pensada e efetuada como possibilidade de qualificar o sentido social da escola na formação humana, propiciando mais tempo, espaço para os professores conhecerem e compreenderem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, mais tempo/espaço para estudo, planejamento, exercício e avaliação da prática

educativa, recebendo o aporte estrutural, físico, material para desenvolver um trabalho sério, responsável e comprometido com a produção da cultura humana.

A escola precisa fazer sentido para todos que nela trabalham, mas, principalmente, para aqueles que dela necessitam para se desenvolverem como sujeitos históricos e culturais. Compreender a diversidade de concepções a cerca da “escola de tempo integral” e problematizar os sentidos e significados da “proposta educativa” dessa escola é um dos desafios da pesquisa que está sendo desenvolvida por esta pesquisadora e que pretende despertar o interesse de mais pesquisadores que defendem a criança como um sujeito de direitos, que necessita brincar para desenvolver suas potencialidades físicas, intelectuais e emocionais, que necessita e tem o direito de participar do espaço/tempo escolar como “agente”, participe e não apenas como receptor de conteúdos e propostas educativas, para assim desenvolver uma percepção crítica do mundo e nele atuar de forma autônoma e reflexiva, como também colaborativa.

Notas

¹ O GEPIEE foi criado em 2001 e busca articular as Ciências Sociais e Humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola, sendo integrado por pesquisadores e estudantes em diferentes áreas (CNPq). Tem como objetivo principal a produção de conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre Educação, Infância e Escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização/participação da criança na escola; as relações de ensino e aprendizagem; os direitos sociais da criança e as políticas públicas voltadas para a infância; a formação universitária e continuada de professores/as; entre outros.

² O *Programa Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Surge com o propósito de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização

curricular na perspectiva da “Educação Integral”, prevendo a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar. A jornada escolar ampliada é caracterizada como o tempo de duração, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educativos. Mais informações estão disponíveis no Portal do MEC (portal.mec.gov.br) e em pesquisas acadêmicas que já fazem uma análise deste Programa.

³ Destacamos algumas diretrizes do Plano Desenvolvimento da Educação que afirmam esta questão: IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.

⁴ Vários materiais estão sendo produzidos apresentando as experiências de “educação ou de escola em tempo integral” no Brasil. Nesses trabalhos a “educação integral” está relacionada com a ampliação do tempo escolar, e esta com a possibilidade de qualificar o ensino e a aprendizagem, pela oferta de atividades variadas dentro ou fora da escola, aos estudantes do Ensino Fundamental. Destacamos as seguintes produções que relatam sobre tais experiências no território brasileiro: *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* - pesquisa encomendada a algumas universidades brasileiras, pelo MEC, 2009 e 2010; *Tendências para educação integral*, da Fundação Itaú Social - CENPEC, 2011; *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*, da mesma fundação, 2013; *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*”, organizado por Jaqueline Moll (2012), entre outros.

⁵Rosa (2013) faz um estudo minucioso sobre o *Programa Mais Educação* e analisa as alterações na função da escola e do papel do professor que acontece a partir da instituição deste Programa.

⁶Anísio Teixeira exerceu diversos cargos executivos no Brasil entre os anos 1920 e 1960. Ainda no começo do século XX, Anísio defendia o aumento do horário escolar como necessidade para qualificar a educação. Foi ele quem propôs a primeira experiência de ampliação da jornada escolar pública em 1950, na Bahia, que se efetivou como “modelo” para muitas experiências posteriores, até a atualidade. Foi inspirado pelas ideias de John Dewey.

⁷Segundo Azevedo (1956), o movimento de renovação educacional, proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, pretendeu, por meio de um grupo de educadores, traçar planos político-sociais para solução dos problemas escolares, vindo a contrapor-se aos ideais da escola tradicional, dual, elitista. Neste “plano de renovação educacional” também caracterizado de “integral” é previsto que: a educação está vinculada à concepção de vida e de mundo e tem como fim “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”; o Estado deve assumir a educação como uma “função social pública”; a escola deve “articular-se com as outras instituições sociais” (família, comunidade) para atingir seus objetivos, deve ser única, comum, igual a todos; o educador deve ter uma “cultura múltipla e bem diversa”; o eixo da escola deve estar “centrado na criança e no respeito a sua personalidade”, na qual o trabalho e a ação escolar convêm aos seus interesses e necessidades.

⁸Ressalta-se que o recorte temporal de seis anos se justifica a partir do conhecimento do artigo publicado por Ribetto e Maurício, em 2009, na qual as autoras apresentam o mapeamento da produção científica no período de 1988 a 2008. Verificamos que nos anos de 2007 e 2008 foram encontradas mais dissertações, além daquelas apresentadas pelas referidas autoras, provavelmente, em função de possíveis atualizações no Portal CAPES.

⁹A lei nº 8069/1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 2º, afirma que se considera criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

¹⁰Essa seleção está em processo de construção, pois há a necessidade de ler na íntegra as pesquisas encontradas, para análise dos dados, de acordo com os objetivos da dissertação que está em andamento.

A seleção está sendo ampliada com pesquisas que versam sobre a Educação Infantil tendo em vista que, tradicionalmente, a ideia de infância encontra-se delimitada a esta área da educação, como pudemos constatar também neste levantamento.

¹¹ O grupo de estudos NEEPHI, inicialmente era chamado “Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral”. Esse grupo surgiu em 1995, na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). É formado por pesquisadores e colaboradores de várias universidades (UNIRIO, UERJ, UFRJ, PUC/RJ, UFPR, UFJF, UFV). Já em 1995 o Núcleo objetivava trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão e, para tal, elaborou uma série de metas relacionadas a essas três funções da universidade. Foram realizados cursos de extensão em unidades escolares (CIEPs no Rio de Janeiro e CAICs no Paraná), oferecido uma disciplina optativa no curso de Pedagogia, foram realizados Fóruns Permanentes de Debates para professores, gestores e demais interessados na temática no Estado no Rio de Janeiro e desde 2004, a “educação integral” é estudada no Curso de Mestrado. Este grupo já sediou dois seminários internacionais (2007 e 2012), repercutindo na publicação de dois livros (2009 e 2013) e uma pesquisa encomendada pelo MEC sobre as concepções e práticas da educação escolar em tempo integral (2009).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. *Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto-referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

CASTRO, Ana Rosa V.; FARIA, Lia Ciomar M. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia Marta C. C.; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, p. 1015-1035, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 25 set. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003>. Acesso em: 20 maio 2013

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação em Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

JUNCKES, Cris Regina Gambetta. *Educação integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?* Monografia (Especialização em Educação Integral) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105675>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Marília Gouvêa; SANTOS, Soraya Vieira dos. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito a infância na escola. *Zero a Seis*, Florianópolis, SC, n. 24, p. 22-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/archive>>. Acesso em: 22 set. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

RIBETTO, Analice; MAURICIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

ROSA, Viviane Silva da. *A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)*. 2000. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas da educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008.

UM ESTUDO SOBRE O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ: DESAFIOS E AVANÇOS

Resumo

Este artigo tem como objetivo de apresentar e analisar a implantação do *Programa Mais Educação* na rede municipal de ensino de São José entre 2010 e 2012. Para isso, apresenta o resultado da pesquisa realizada em 13 escolas municipais desta rede de ensino, com a participação de 120 estudantes que frequentam o *Programa Mais Educação* por mais de dois anos e com seus professores regentes. A pesquisa foi realizada a partir de questionários aplicados aos estudantes e seus respectivos professores, com a intenção de verificar se estes reconhecem uma melhora significativa na aprendizagem a partir da inserção da escola no Programa. A análise dos questionários aplicados permite afirmar que há um reconhecimento por parte dos estudantes e seus professores de que a inclusão no Programa trouxe melhoras significativas relacionadas à autoestima dos estudantes, ao compromisso com os afazeres escolares, à convivência no ambiente escolar, ao aprimoramento da leitura, à frequência e ainda ao envolvimento dos estudantes com o conjunto das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Integral. *Programa Mais Educação*. Aprendizagem. Currículo.

Edilene Eva de Lima

Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de São José, SC. Mestranda da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Linha de Ensino e Formação de Professores

Introdução

Este artigo tem como objetivo sintetizar o trabalho de pesquisa que deu origem à monografia apresentada como requisito necessário para a conclusão do curso de Especialização em Educação Integral em agosto de 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dra. Jane Bittencourt.

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), instituiu o *Programa Mais Educação* (PME), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo de ampliar a jornada escolar no Brasil para no mínimo 7 horas diárias. Através do Programa, o MEC delegou às escolas a responsabilidade de oferecer atendimento aos estudantes matriculados na rede pública em escolas que apresentam a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo do esperado, com o compromisso de ampliar o tempo de atendimento escolar.

Segundo documentos que regulamentam a adesão e organização do Programa nos estados e municípios, isto é, o *Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) (BRASIL, 2008) e o documento norteador do *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (BRASIL, 2009), os alunos inseridos no PME deverão ser, prioritariamente, aqueles que: apresentam distorção idade série; repetentes; estão nas séries finais do ensino fundamental; apresentam dificuldades de aprendizagem ou se encontram em situação de vulnerabilidade social. O Programa propõe a garantia da permanência destes alunos na escola, a melhoria da convivência destes no ambiente escolar, a oferta de atividades educacionais no contraturno, ampliando dessa maneira as oportunidades educativas, tendo em vista o incremento da aprendizagem e, conseqüentemente, a elevação do IDEB da escola.

No município de São José, em Santa Catarina, 13 escolas implantaram o *Programa Mais Educação* em 2010, atendendo alguns alunos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC. Com esse atendimento, surgiu uma necessidade, nas escolas, de repensar os espaços, rever seu Projeto Político Pedagógico, discutir a metodologia de trabalho.

Com a ampliação da jornada, ampliou-se também a necessidade de rever a formação do educador, de conceber um currículo que integre os conteúdos tradicionais com as atividades oferecidas no contraturno escolar. Tornou-se necessário, portanto, acompanhar e avaliar os resultados dessas mudanças.

Como funcionária da Rede Municipal de ensino de São José, participei diretamente da implantação do PME no município, atuando como coordenadora do mesmo na Secretaria de Educação no período de outubro de 2009 até setembro de 2013. O PME iniciou em uma escola atendendo 100 estudantes e foi posteriormente estendido a 14 escolas, garantido o atendimento de 1800 estudantes.

Com a ampliação do programa, instigava-me saber se o mesmo estava conseguindo alcançar os objetivos aos quais se propunha e também compreender o motivo que, mesmo estendendo o tempo de permanência dos estudantes na escola com a inserção de várias atividades esportivas, recreativas e pedagógicas, ao final do ano letivo alguns ainda reprovavam por não terem conseguido alcançar a média nos bimestres.

Enquanto coordenadora, acompanhando o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas unidades de ensino, verificava que muitas conquistas eram observadas e que todas elas eram resultantes do processo de aprendizagem, diretamente relacionadas à melhora da convivência no ambiente escolar, como uma mudança de atitude, uma maior participação nas atividades

escolares, incremento do respeito aos colegas e professores, ou ainda a um maior grau de compromisso. Entretanto, esses fatores pareciam não ser reconhecidos pela escola como fatores que compõem a avaliação da aprendizagem. De acordo com Mendez (2002, p. 81):

O uso mais comum, de caráter pragmático e o mais ostensível dos exercícios de avaliação na prática atual pedagógica identificados com técnicas de exame, consiste em “dar notas”, qualificar algumas tarefas ou alguns resultados, supondo-se artificialmente que representam graus ou níveis de rendimento diferenciado.

Com o interesse pela prática formativa da pessoa, isso deixa de ser relevante pelo pouco que representa a longo prazo e pela circunstancialidade de que está rodeado.

A partir dos questionamentos suscitados, o presente trabalho teve por objetivo verificar quais foram os resultados do PME de 2010 a 2012 nestas escolas, do ponto de vista dos estudantes e de seus respectivos professores. Ao mesmo tempo, pretendeu-se identificar se os aspectos positivos do Programa, elencados por estes, referem-se a fatores como, por exemplo, a mudança de hábitos e atitudes, que interferem positivamente nas relações interpessoais; o incremento do envolvimento nos estudos ou ainda a melhora do convívio dos estudantes no ambiente escolar. Neste estudo, adotamos o pressuposto de que esses fatores se referem à aprendizagem, considerada aqui de maneira mais ampla. Nossa intenção foi, portanto, investigar se o PME em São José tinha contribuído para a melhoria da aprendizagem, para diminuir a repetência, a evasão e se tinha incrementado a aprendizagem dos conteúdos curriculares, assim como, o convívio entre os sujeitos

e a escola. A problemática da pesquisa foi formulada da seguinte maneira: considerando a aprendizagem como o conjunto de relações estabelecidas entre o estudante e o currículo escolar, o *Programa Mais Educação* implantado desde 2010 na rede de ensino municipal de São José, tem contribuído para a melhoria na aprendizagem?

A pesquisa resultou de um estudo bibliográfico e documental centrado nas contribuições teóricas de vários autores a respeito da educação, na análise do conteúdo dos documentos oficiais a respeito do PME, publicados pelo MEC e na análise de experiências bem sucedidas em educação integral, que apontam possibilidades de auxiliar as escolas a qualificar o trabalho pedagógico e garantir a inclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Além disso, foram aplicados questionários aos estudantes dos anos iniciais e finais que participavam há pelo menos dois anos do PME e a seus professores regentes com a intenção de identificar se, do ponto de vista dos professores, os estudantes inseridos no PME conseguiram alcançar os objetivos ao qual este se destina. A análise da pesquisa foi desenvolvida a partir do conjunto de dados quantitativos referentes às questões, que foram tratadas de maneira qualitativa. As partes discursivas de algumas questões não foram consideradas devido os limites deste trabalho.

O Programa Mais Educação e a Rede Municipal de Ensino de São José

A educação em período integral vem sendo discutida e implantada no Brasil desde a primeira metade do século vinte por educadores que, já naquela época, procuravam defender a ideia de uma formação integral.

Na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais da Escola Nova, defendia a implantação de um sistema público de educação em que a escola: “[...] desse às crianças um

programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (BRASIL, 2009, p. 15).

Anísio Teixeira colocou em prática esta concepção de educação em um Centro Educacional em Salvador com atividades no contraturno escolar, experiência que o educador denominou de Escola Parque. Na década de 1960, diversos Centros Educacionais foram construídos em Brasília seguindo esse modelo. Ainda na década de 1960, Anísio Teixeira, a pedido do Presidente Juscelino Kubitschek, coordenou a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro. Assim, organizaram o Sistema Educacional da Capital que, segundo a pretensão do então presidente, viesse ser o modelo educacional para todo o Brasil.

Este plano criou um modelo de educação integral inspirado no modelo de Salvador, porém, mais evoluído. Mais tarde, na década de 1980, durante os dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, foram construídos 500 prédios com a finalidade de abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 34, previu a progressiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: “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). Em seu parágrafo 2º, consta que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, apresentando-a como objetivo do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil (BRASIL, 2001). Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, institui o PME, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades socioeducativas no contra turno escolar (BRASIL, 2007).

A ampliação da jornada escolar, prevista nos documentos oficiais citados acima, possibilitou que estados e municípios passassem a se comprometer em ampliar o tempo dos estudantes na escola. Desde então, vários estados e municípios vem ampliando a jornada escolar, muitos deles a partir da adesão ao PME, o que os levou a criarem suas próprias políticas de educação integral.

O município de São José aderiu ao PME em 2009 em uma escola, atendendo inicialmente 100 estudantes e ampliou no ano seguinte para mais 14 escolas, garantindo a matrícula de 1800 estudantes. O PME em São José iniciou, seguindo as orientações do MEC, com oficinas desenvolvidas por voluntários, de acordo com a escolha já feita pela escola por meio da plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério do Ministério da Educação (SIMEC). Posteriormente, a implementação do Programa foi sofrendo alterações na medida em que era avaliado, o que ocorria quinzenalmente, quando os coordenadores das escolas se reuniam em grupos com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME).

O trabalho com oficinairos precisou ser reavaliado, pois se dava através de um contrato de voluntário que era feito com estudantes ou com pessoas que moravam próximas da escola e se dispunham a realizar a atividade. Avaliou-se, na época, que ficava difícil realizar um trabalho pedagógico nas escolas de baixo IDEB com pessoas que não possuíam formação adequada e que por vezes não se envolviam, faltando com frequência, seja por não terem clareza da importância do seu trabalho, ou ainda por não terem um vínculo empregatício, já que o contrato era de voluntariado. Portanto, a partir de 2010, todas as oficinas passaram a ser executadas por professores, que participavam de um processo seletivo para a contratação por parte da SME. O oficinairo passou a ser somente um novo suporte na escola, auxiliando no horário do almoço, acompanhando os professores na execução e no desenvolvimento de oficinas, ou ainda na rotina escolar. Com a contratação de professores, foi possível desenvolver um trabalho pedagógico mais articulado entre o turno regular e o contraturno. Trouxe-se o currículo para o centro das discussões nas reuniões pedagógicas e grupo de estudos realizadas com os coordenadores que orientam o trabalho nas escolas. Aos professores, era garantido, na contratação, o tempo para participarem da formação, buscando-se articular o trabalho desenvolvido no *Programa Mais Educação* com o turno regular.

Entretanto, mesmo realizando a contratação de professores via concurso de ingresso, encontraram-se, nestes tempo de funcionamento, dificuldades no atendimento em jornada escolar ampliada no sentido de tentar oferecer outras possibilidades curriculares e novas oportunidades de aprendizagem. Para isso, a metodologia utilizada precisaria contemplar as necessidades apresentadas pelos estudantes.

No decorrer desses anos de funcionamento, foi possível perceber que, para alguns professores, não é uma tarefa fácil trabalhar com as turmas de alunos do *Programa Mais Educação*. A maioria destes vêm de uma prática pedagógica com turmas do turno regular e as turmas do PME são compostas por estudantes de turmas diversas. Embora a escola tendo o cuidado na hora compor os grupos, buscando aproximar os estudantes por idade, interesse e turmas do turno regular, nem sempre os grupos de estudantes do PME acabam sendo de uma mesma turma, ou de uma mesma idade. Em alguns casos os estudantes apresentam necessidades de aprendizagem diversas, exigindo do professor bastante criatividade, boa vontade e disposição na hora de elaborar o planejamento e executar as atividades. Outra dificuldade decorre do fato de que, no processo seletivo para a contratação desses professores, não é prevista uma entrevista na qual se poderiam identificar as condições necessárias para o professor assumir estas turmas. Dessa maneira, alguns dos professores contratados encontraram dificuldades para desenvolver suas aulas de modo inovador, adaptado à proposta de educação integral. Outros, no entanto, conseguiram alcançar este objetivo e garantir a aprendizagem, promovendo metodologias que, aliadas à pesquisa e boa vontade, trouxeram resultados bem significativos.

Do *Programa Mais Educação* à Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São José

Na responsabilidade que temos com o futuro - que só pode existir como presente transformado - as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar, em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade. Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e de estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhadas. (MOLL, 2004, p. 40).

A partir do PME e da implantação deste na rede de ensino, sentiu-se a necessidade do grupo diretamente envolvido em buscar entender os conceitos do Programa, os conceitos de educação no contraturno e de educação integral. Para isso, buscou-se reunir os envolvidos e buscar uma formação que desse conta de responder aos questionamentos e pudesse subsidiar seu desenvolvimento. Em 2010 as pessoas responsáveis por desenvolver este trabalho na escola participaram, na UFSC, de uma formação em um período de 6 meses. Esta formação foi realizada por professores da Universidade e se deu através de diversas oficinas que auxiliaram o grupo a entender melhor como orientar e acompanhar as oficinas realizadas na escola com os estudantes do PME. Posteriormente, foi ofertado na mesma Universidade um Seminário de Educação Integral, onde vários professores, pesquisadores, envolvidos com a temática da educação integral puderam falar sobre o tema e esclarecer muitas dúvidas existente entre os presentes.

Em 2011, representantes da Secretaria de Educação foram convidados a participar da elaboração da ementa do curso de pós-graduação em educação integral que foi ofertado em 2012. No curso de pós-graduação foi garantida uma vaga para um profissional por escola de São José, que estivesse diretamente envolvido no desenvolvimento do PME na escola, juntamente com dois representantes da SME, envolvidos neste trabalho desenvolvido no município.

Participar desta discussão possibilitou conhecer alguns professores da UFSC e solicitar a eles ajuda para elaborar um projeto de educação integral para a Rede de Ensino de São José. Já era um consenso entre um grupo de educadores do município que estava diretamente envolvido na execução e acompanhamento do PME, que não bastava somente ampliar o tempo do estudante na escola oferecendo atividades no contraturno para alguns estudantes selecionados por um critério determinado pelo MEC. Queria-se

implantar a educação integral para todos e para isso entendia-se, a partir dos estudos e da convivência com os professores, que precisávamos criar a cultura do tempo integral na escola. Decidiu-se então iniciar pelos primeiros anos do ensino fundamental.

Para a elaboração deste projeto, durante o ano de 2011, representantes da SME, representantes da escola de educação básica Altino Corsino da Silva Flores, cujos educadores solicitaram a educação integral, e professores da UFSC se encontraram, por vezes semanalmente, por vezes quinzenalmente. Neste grupo, discutia-se sobre educação, traziam-se exemplos, estudavam-se pesquisas realizadas em municípios e países onde há educação integral. A partir destes estudos, elaborou-se um projeto, inicialmente para a escola acima mencionada, na qual se garantiu a inclusão gradativa das turmas, ou seja, o projeto iniciou em 2012, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, sendo a cada ano acrescentado mais um grupo. No ano de 2013 foram incluídas as turmas de 4ºs anos, em 2014 serão incluídos os 5ºs anos e assim sucessivamente.

A inclusão de todos os alunos da escola – começando por todas as turmas dos anos iniciais para ir gradativamente ampliando a jornada de toda a escola – **é condição para a integração entre disciplinas, novas tecnologias e metodologias de aprendizagem**, todas inovações pedagógicas previstas na LDB e nas diretrizes curriculares. (Proposta Pedagógica, p. 1).

O projeto elaborado segue a proposta pedagógica do município. Foram incluídas na matriz curricular as disciplinas de xadrez, música, dança e artes, com duas aulas semanais. A proposta traz o componente Artes e Mídias como eixo metodológico, com a intenção de articular o currículo.

Aos professores foi garantida formação semanal. Todas as quartas feiras à tarde o grupo se reunia para estudar, avaliar e planejar. Mensalmente eram realizadas três encontros na escola e um encontro com o grupo das escolas integrais. A implantação da escola integral acabou não ocorrendo somente em uma escola como foi previsto anteriormente. Na apresentação do projeto ao grupo gestor da Secretaria de Educação, naquele momento, entendeu que o mesmo deveria iniciar não somente em uma escola mais que seria implantado em outras duas escolas, que são: CEM Santa Terezinha e CEM São Luiz.

As turmas integrais passaram a permanecer 9 horas diárias na escola, incluindo o horário do almoço, totalizando cinco refeições diárias.

Neste período, muitas angústias foram compartilhadas, afinal ninguém sabia fazer educação integral. Fomos aprendendo na medida em que fomos vivendo e nesta vivência fomos modificando a prática e incorporando novas experiências, compartilhando as vivências e os saberes. Estávamos construindo um novo modelo de fazer escola, a princípio com muitas críticas e desconfiança do grupo de professores, mas que, com o decorrer do ano, fomos nos sentindo mais seguros podendo verificar os resultados.

Ao final do ano de 2012 foi promovido um encontro onde estas escolas puderam socializar esse trabalho para todas as escolas da rede e também avaliar seus resultados. Consideramos, juntamente com o grupo, que este trabalho trouxe um grande avanço, pois ao final de 2012 nas turmas integrais foi verificado um melhor aproveitamento dos estudantes, um envolvimento maior das famílias, uma satisfação maior da equipe escolar com o trabalho desenvolvido e com os resultados alcançados. Foi assinado, ao final de 2012, o decreto de nº 37.352/2012, que institui a educação integral como política do município (SÃO JOSÉ, 2012).

A seguir, será apresentada a pesquisa que foi realizada com os estudantes que participavam do PME e com seus professores regentes.

A pesquisa sobre o *Programa Mais Educação* em São José

Se educamos sem dialogar com os saberes que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto inviabilizamos a inclusão educacional, cultural, social e política, dificultamos superação da desigualdade social e da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos estes desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral. (PADILHA, 2012).

Para esta pesquisa, consideramos os questionários aplicados a 120 estudantes e seus professores regentes das escolas que oferecem o PME no município de São José.

Os estudantes que participaram da pesquisa foram os que frequentam o Programa há mais de dois anos. A seleção, segundo este critério, foi feita pela escola. O questionário foi aplicado no final do mês de novembro de 2012 nas 12 escolas que participavam do Programa naquele ano, com a colaboração dos professores coordenadores. A aplicação dos questionários com os estudantes foi muito tranquila, pois prontamente se colocaram à disposição. Assim, 119 estudantes responderam, sendo que algumas perguntas não foram respondidas por todos os estudantes.

Abaixo apresentamos um quadro no qual podemos visualizar, nestas 12 escolas, a quantidade de matrículas dos estudantes no ensino fundamental e a quantidade destes que participavam do PME neste período:

Centro Educacional	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Quantidade de alunos inseridos no Programa Mais Educação
Antônio Francisco Machado	1256	135
Vilson Kleinubing	903	115
Altino Flores	392	221
São Luiz	186	150
Araucária	483	125
José Nitro	155	100
Vila Formosa	321	123
Renascer	340	120
Jardim Solemar	355	123
Maria Hortência Pereira Furtado	288	100
Morar Bem	461	150
Santa Terezinha	357	244

Como podemos visualizar no quadro acima, em algumas escolas a quantidade de estudantes que frequentavam o PME é bem significativo, representando quase a totalidade das matrículas no Ensino Fundamental. Somente em duas escolas a quantidade de estudantes participantes do Programa é pequena com relação ao total de matrículas.

Neste trabalho, apresentaremos as análises realizadas a partir das respostas dos estudantes às perguntas do questionários, que foram agrupadas de acordo com certas categorias, conforme comentaremos a seguir.

A primeira categoria refere-se à relação dos alunos com o trabalho pedagógico, que associamos às seguintes questões: 1) Melhorou a participação na aula? 2) Melhorou a sua responsabilidade na realização e entrega de suas tarefas?

Do total dos estudantes que responderam, um percentual significativo considera que estar no PME tem contribuído para melhorar a participação nas aulas e a responsabilidade na realização e entrega das tarefas escolares, ou seja, 75% para a primeira questão e 67% para a segunda.

A segunda categoria está relacionada às questões a respeito do aproveitamento escolar em relação à leitura e escrita. Por estas respostas, notamos que a maioria dos estudantes considera que estar participando do PME tem contribuído para melhorar a leitura, a escrita e as respectivas notas. Um percentual de alunos, próximo de 30%, não consegue afirmar exatamente se houve melhora ou não e apenas um número muito reduzido considera que não.

A terceira categoria refere-se ao que denominamos de motivação para aprender, isto é, se os estudantes consideram que participar do Programa tem aumentado seu interesse em participar e se envolver nas atividades escolares. As perguntas levantadas nesta categoria foram: 1) Tem aumentado em você a vontade de estudar, pesquisar e querer saber mais sobre os temas e ou atividades trabalhadas na escola? 2) Tem aumentado o seu interesse em participar dos eventos ou festas promovidos pela escola? 3) Sua vontade de ir para a escola aumentou? 4) Você está faltando menos? 5) Você acredita que pode melhorar ainda mais?

Nesta terceira categoria verificou-se, a partir das respostas dos estudantes, que permanecer mais tempo na escola tem possibilitado querer saber mais e participar mais da escola, já que

mais de 70% deles responderam de maneira positiva a este conjunto de perguntas. Este dado é relevante, já que os documentos de referência do Ministério da Educação para o Programa orientam que a escola deve reorganizar seus tempos e espaços, bem como garantir no seu projeto pedagógico a participação dos sujeitos, para que estes se sintam parte da escola e valorizados por ela. Pressupomos que a escola vem procurando se reorganizar e se aproximar da linguagem dos estudantes, pois, de acordo com as respostas, estes se sentem incluídos e valorizados.

Podemos pressupor ainda que o interesse dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, indicado por meio desta categoria, deve-se à diversificação curricular e também à organização do trabalho pedagógico, já que temos, no contraturno, atividades desenvolvidas em outros espaços tais como sala de artes, dança, auditórios etc.

Como salienta Padilha (2012, p. 196),

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou então sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas o que se deve saber, mas o como e também o para que aprender, porque aprender e mesmo quem deve aprender este ou aquele conhecimento.

Compreendemos ainda, a partir dos dados levantados da categoria acima, que os estudantes se sentem motivados em relação à aprendizagem, já que 96% deles responderam que acreditam que podem melhorar, reconhecendo que já conquistaram avanços e que são capazes de buscar outras conquistas. Visualizam no PME a possibilidade de inclusão e isso faz com que se sintam partícipes, com chances de permanecerem na escola.

Consideramos o fato de que os estudantes acreditam em si mesmos e se sentem capazes de aprender um fator importante associado aos resultados do Programa, já que esta questão se refere à autoestima dessas crianças e jovens até então associados, na escola, ao fracasso escolar, à repetência e à incapacidade em aprender.

A quarta categoria está relacionada ao convívio entre pares, que associamos às seguintes questões: 1) Melhorou o seu relacionamento com os colegas? 2) Você respeita mais a opinião dos seus colegas? 3) Melhorou o seu relacionamento com os professores? 4) Melhorou o seu relacionamento com os outros profissionais da escola?

Nas respostas dos estudantes o que mais nos chama a atenção é que 80% reconhecem que a inserção no Programa auxiliou no incremento do convívio com os seus colegas, professores e outros profissionais da escola o que, segundo as hipóteses aqui consideradas, revela uma considerável melhoria na aprendizagem. Consideramos este fato especialmente relevante, já que os alunos que frequentam o Programa são aqueles que chamam atenção por algum motivo, seja pela dificuldade de aprendizagem, distorção idade série, vulnerabilidade social e muitos destes também apresentam indisciplina.

Podemos inferir que esta melhora do convívio no ambiente escolar pode dever-se, em parte, à ampliação do tempo, assim como, à forma de organização das atividades escolares. Conforme Moll (2012, p. 133), “Trata-se portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”.

O segundo questionário é o que foi respondido pelos professores. Neste, foram elaboradas 13 perguntas relacionadas à aprendizagem no sentido amplo, que inclui diversos aspectos do currículo. Cada professor regente do turno regular respondeu às perguntas relacionadas a cada estudante da sua turma no PME e que já havia respondido, anteriormente, o questionário destinado aos estudantes. Isto é, para cada questionário respondido por um estudante, há um questionário respondido pelo professor. A intenção dessa organização dos questionários foi verificar se os professores consideram se houve avanço na aprendizagem de cada estudante após sua inserção no PME para, eventualmente, confrontar estes dois pontos de vista. Devido aos limites deste trabalho, este confronto não faz parte da análise aqui apresentada e poderá ser fruto de análises posteriores.

Em duas escolas os professores regentes se recusaram a responder e, para não comprometer os resultados, os professores coordenadores, que também já acompanhavam estes estudantes desde que iniciaram no Programa, responderam as perguntas.

As respostas dos professores foram agrupadas segundo as mesmas categorias da análise do questionário dos estudantes, embora o enunciado das questões difira um pouco, já que aos professores foi solicitado que assinalassem o que consideravam que melhorou desde a participação do estudante no PME. As categorias são: relação do aluno com o trabalho pedagógico; aproveitamento escolar; motivação para aprender e relações entre os pares.

A primeira categoria refere-se à relação dos alunos com o trabalho pedagógico. As respostas apontam que a grande parte dos professores, isto é, 80% em média, consideram que a inserção do estudante no PME tem contribuído em relação aos quatro aspectos considerados - aprendizagem, comportamento, responsabilidade e compromisso em relação à realização das tarefas.

Em relação ao compromisso com a realização das atividades e tarefas, o número de professores que respondeu “mais ou menos” é considerável (27%). Se observarmos a mesma pergunta no questionário dos estudantes, o percentual apontado pelos estudantes é bem semelhante ao apontado pelos seus professores (25%). Ou seja, ambos, professores e estudantes, reconhecem que um percentual considerável não melhorou de maneira tão significativa, o que pode indicar que este é um aspecto de difícil melhorar no trabalho pedagógico escolar.

A segunda categoria está relacionada ao aproveitamento escolar. A intenção era verificar se os professores regentes observam que, a partir da inserção no PME, os estudantes apresentam melhora no desempenho em relação aos conteúdos curriculares do turno regular. Na interpretação das respostas podemos entender que, segundo os professores, o PME tem contribuído para melhorar o desempenho dos estudantes na sala de aula, indicando que houve melhora na aprendizagem de 65% dos casos, em média, entre as quatro questões. Os professores consideram que somente uma quantia muito pequena, isto é, 5%, em média, não avançou em nenhum dos itens avaliados.

Em relação à terceira categoria, que denominamos de motivação para aprender, no que se refere à frequência nas aulas nos chama atenção, pois os professores consideram que a infrequência diminuiu muito com a participação do estudante no Programa. No entanto, quando esta mesma pergunta foi feita aos estudantes, o percentual apontado por eles (73%) foi inferior ao percentual apontado pelos professores que foi de (89%). Este resultado parece indicar que nem todos os estudantes relacionam diretamente estar no PME com a frequência nas aulas.

Em relação à questão sobre a participação nas aulas e demais atividades escolares, os professores consideram, assim como os próprios estudantes, que a participação nas aulas e atividades propostas pela escola teve um aumento bem significativo.

A quarta e última categoria se refere à relação entre pares, na qual incluímos a questão sobre a autoestima, compreendendo que esta se constrói e ao mesmo tempo resulta das relações interpessoais. Desta última categoria podemos concluir, a partir das respostas dos professores, que a qualidade das relações interpessoais teve significativa melhora, contribuindo para a colaboração e revelando-se como aumento da autoestima.

Concluimos afirmando que o conjunto de categorias, aqui consideradas como elementos constitutivos da aprendizagem, teve significativo incremento, tanto do ponto de vista dos professores como do ponto de vista dos próprios estudantes. Podemos inferir daí que todas as atividades desenvolvidas no Programa, incluindo os conteúdos curriculares habituais e ainda atividades como a dança, a música, o esporte, a capoeira, o xadrez, a cerâmica, o apoio pedagógico, tem de fato contribuído para construir nos estudantes a certeza de que são capazes de aprender, colaborar e participar da vida escolar com mais desejo e envolvimento.

Os corpos se movem, as vozes ecoam, afinam-se, os sons das flautas irmanam-se no universo e tocam nossas emoções. Mover-se corporalmente é mover-se também intelectualmente. Se acreditarmos no que nos ensinou Vygotsky; que é o signo visual inicial que contém a futura escrita, assim como a semente contém o futuro carvalho, então acreditaremos que letrar-se, fazer-se letrado passa pelo corpo e nos movimentos da dança, ou nas andanças pelos

espaços vão se produzindo os alfabetismos, os letramentos, pelos caminhos da alegria cultural e das humanidades. (ÁVILA, 2012, p. 265).

Considerações finais

O *Programa Mais Educação*, estratégia do governo federal para a implantação gradativa da educação integral nos país, tem como princípio valorizar os estudantes e as comunidades nas quais que estes estão inseridos. Propõe que a escola se abra para a comunidade e valorize a cultura local, que construa um projeto pedagógico que leve em conta os saberes dos sujeitos envolvidos e seja um espaço vivo de conhecimento reconhecido e valorizados por todos que dela fazem parte. Propõe o diálogo como possibilidade de construção de uma escola inclusiva. Propõe ainda que a escola resgate aqueles que, em determinados momentos, foram excluídos, contribuindo com o cenário da repetência, da evasão e da distorção idade-série. Procura oferecer outras possibilidades educativas por meio da música, da dança, das artes, com intuito de resgatar os que mais precisam da escola e incluí-los para que, devidamente valorizados, sintam-se partícipes do processo educativo e possam, assim, contribuir para mudar o cenário da educação no país.

Participar da implantação do *Programa Mais Educação* em São José tem sido a oportunidade de contribuir para auxiliar aqueles estudantes que se sentem excluídos pela escola ou que se vêem como incapazes para aprender. Aqueles que, ao longo do percurso curricular, foram sendo esquecidos e reconhecidos como incapazes de avançar para a série seguinte. Na minha trajetória enquanto educadora sempre acreditei que todos são capazes de aprender, basta acreditarmos e mostrarmos, através dos nossas

atitudes e ações, que todos podem e são capazes de vencer os desafios. Na coordenação do Programa, durante o tempo de implantação, muitos desafios foram postos, principalmente porque o tempo ampliado tem sido ofertado àqueles que mais incomodam na escola e que, do ponto de vista estritamente associado aos resultados das avaliações, não evidenciam boa aprendizagem. Entretanto, considero que falta de aprendizagem também significa incapacidade da escola em possibilitar aquilo que possa atender às necessidades dos estudantes. Ou significa ainda as dificuldades próprias da escola em lidar com a aprendizagem em um sentido mais amplo.

Por essa razão, ampliamos o sentido da aprendizagem de modo a abarcar diversos aspectos associados ao compromisso, às relações interpessoais, ao interesse em conviver na escola, além do estudo dos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada com os estudantes e seus professores contribuiu para evidenciar que esses diversos aspectos tiveram melhora bastante considerável.

Retomando a problemática desta pesquisa (considerando a aprendizagem como o conjunto de relações estabelecidas entre o estudante e o currículo escolar, o PME, implantado desde 2010 na rede de ensino municipal de São José, tem contribuído para a melhoria na aprendizagem?), diante das respostas dos questionários, é possível afirmar que a aprendizagem, neste sentido mais amplo, foi, sim, incrementada. Podemos inferir que, quando são oferecidas oportunidades e quando são valorizados os sujeitos, estes são capazes de mostrar resultados que antes não se verificavam, o que se evidencia na vontade de participar, relacionar-se melhor com os pares e valorizar a escola.

Como mencionamos anteriormente, devido os limites deste trabalho, não foi possível explorar todas as possibilidades de análise das respostas dos questionários, como o cruzamento entre

questionários de alunos e de seus respectivos professores, ou ainda as respostas das questões discursivas. Estes seriam, portanto, indicativos de uma necessária continuidade e aprofundamento deste trabalho inicial.

Por fim, penso ser importante acrescentar que o resultado deste trabalho contribuiu para afirmar o que venho observando na minha trajetória enquanto educadora, de que os estudantes, quando se sentem valorizados, também valorizam o espaço escolar e apresentam melhores resultados na aprendizagem.

Acompanhando o desenvolvimento dos estudantes nas escolas e conhecendo a realidade na qual muitos se encontram, e ainda a partir da contribuição das análises aqui apresentadas, afirmo que a educação integral possibilita resgatar a valorização da escola pública e a oportunidade de oferecer uma educação que contemple não só os conteúdos curriculares tradicionais, mas outras opções curriculares como a dança, a música, a arte, os esportes. Oportunidades estas que a maioria deles não teriam fora da escola. A educação integral pode oportunizar a todos o convívio em uma escola melhor.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany Souza. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-266.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/.../manual_educacao_integral.p>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto-referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009.

MENDEZ, Juan Manuel A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLL, Jaqueline. *A cidade educadora como possibilidade: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

SÃO JOSÉ. Decreto nº 37.352, de 17 de outubro de 2012.
Regulamenta a implementação da Escola em Tempo Integral para o
Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José. c. São
José, SC, 2012. Disponível em: <http://cem-santaterezinha.blogspot.com.br/p/documentos_29.html>. Acesso em: 10 jul. 2013.

EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS: A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL SANTA TEREZINHA

Resumo

Na última década, o governo federal instituiu o *Programa Mais Educação* para indução de uma política de Educação Integral. A Secretaria Municipal de Educação de São José (SME), em Santa Catarina, iniciou o programa em 2009. O objetivo deste estudo é investigar como os professores(as) que participaram da implantação da Escola em Tempo Integral, no Centro de Educação Municipal Santa Terezinha, no ano de 2012, avaliaram esse processo. Para isso, duas fontes de informações foram utilizadas, um questionário e a avaliação dissertativa da formação continuada oferecida pela SME. Dentre os resultados, destacaram-se: a diferença salarial entre os professores de Admissão em Serviço de Caráter Temporário mensalistas e horistas; o desconhecimento dos professores sobre Educação em Tempo Integral no processo de escolha de vagas; a relevância da formação continuada oferecida pela SME para estes professores; a proximidade entre a concepção assistencialista de Educação Integral dos professores e o que eles reconheceram como contribuição desta implantação; a tensão proveniente da nova rotina escolar e a inquietação quanto à função da escola (educar e proteger); o impacto da implantação no processo ensino-aprendizagem. Os desafios da Educação Integral foram identificados como os mesmos que os da Educação Regular, porém, com a necessidade de aprimorar e inovar o currículo. Os professores avaliaram positivamente o processo de implantação da Escola em Tempo Integral na escola, mas demonstraram ser necessário ter mais estrutura, condições de trabalho e acesso ao conhecimento acerca da Educação Integral.

Palavras-chave: Educação integral. Escola em tempo integral. Professores.

Elaine Derewlany

Especialista e orientadora educacional da Secretaria Municipal da Educação de São José, Santa Catarina, Coordenadora das turmas de implantação da Escola em Tempo Integral no ano de 2012, no Centro Educacional Municipal (CEM) Santa Terezinha. E-mail: elainedere@yahoo.com.br.

Diana Carvalho de Carvalho

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: dianacc@terra.com.br

Introdução

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) concebe a Educação como o primeiro dos 10 direitos sociais, capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, essencial para sua cidadania, e de responsabilidade tanto da família como da sociedade. Embora esta concepção não cite na íntegra a Educação Integral, ela apresenta as condições para a formação integral do homem (BRASIL, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê que o Ensino Fundamental será ministrado em tempo integral, de forma progressiva e segundo os sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) retomou e valorizou a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, indicando-a como objetivo do Ensino Fundamental e Educação Infantil, com a ampliação progressiva da jornada escolar para no mínimo sete horas e a participação das comunidades na gestão das instituições de ensino (BRASIL, 2001). Além disso, considera a educação em tempo integral preferencialmente sob a perspectiva da assistência social, ao associar a ampliação da jornada escolar às crianças provenientes das camadas sociais mais necessitadas, em que os pais trabalham fora de casa e possuem baixa renda (BRASIL, 2009).

No Brasil, houve duas experiências marcantes de Educação Integral: as Escolas-Parque criadas por Anísio Teixeira entre as décadas de 1940 a 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980 a 1990 (MOLL, 2012). Ambos pensavam que uma sociedade efetivamente democrática teria que garantir de forma igualitária a toda a população os conhecimentos e vivências educativas que permitissem exercer a cidadania. Para isso, eles ampliaram a jornada escolar e projetaram arquiteturas diferenciadas de escola, com espaços que pudessem contemplar uma formação

abrangente nas áreas das ciências, artes, cultura e mundo do trabalho, que pudessem desenvolver os aspectos físico, cognitivo, afetivo, político e moral dos alunos.

A partir do processo de redemocratização do Brasil, pós-golpe militar de 1964, no final de década de 1980, a Educação Integral foi retomada em fóruns, conferências, marcos legais e como um meio de combater a desigualdade social, historicamente produzida pelo sistema educacional (MOLL, 2012). A Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) instituiu o *Programa Mais Educação* como estratégia intersetorial do governo federal, que envolveu os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, para indução de uma política de Educação Integral, no intuito de ampliar tempos, espaços, dimensões e oportunidades educativas (MOLL, 2012; BRASIL, 2009). O *Programa Mais Educação* tem por objetivo estimular a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens através de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulados ao projeto-político-pedagógico da escola.

No município de São José, em Santa Catarina, o *Programa Mais Educação* teve início no final do segundo semestre do ano de 2009. No ano seguinte, um grupo de estudos foi criado e constituído por professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, professores-coordenadores do *Programa Mais Educação* nas escolas e diretores das unidades de ensino. O objetivo foi aprofundar a compreensão sobre o Programa e aperfeiçoar as práticas educativas por meio de encontros semanais.

Os estudos realizados nos encontros, aliados a intenção da Secretaria Municipal da Educação de São José (SME) de se preparar para a ampliação da jornada escolar prevista pela LDB (BRASIL, 1996), resultaram na implantação da Escola em Tempo Integral, em três unidades de ensino. Esse processo aconteceu a partir de fevereiro de 2012, com as turmas dos 1º, 2º e 3º anos

do Ensino Fundamental. As unidades de ensino foram escolhidas pela SME com base nos critérios de disponibilidade de espaço físico (Centro Educacional Municipal Santa Terezinha e Centro Educacional Municipal São Luiz), interesse da comunidade (Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores) e vulnerabilidade social, característica das três escolas.

Paralelamente ao início das atividades da Escola em Tempo Integral nas três unidades de ensino e a continuidade do *Programa Mais Educação* em 14 escolas, a SME reafirmou sua parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para qualificar os profissionais. Para isso, um grupo de profissionais compôs a 1ª turma do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Integral, oferecido pela UFSC, sendo dispensados em horário de trabalho por um ano para participarem das disciplinas do curso, ministrado às sextas-feiras e com carga horária de oito horas semanais.

Como aluna do curso e por coordenar a implantação da Escola em Tempo Integral, no Centro Educacional Municipal (CEM) Santa Terezinha em 2012, desenvolverei as reflexões nesse artigo no intuito de problematizar este processo em termos teórico-práticos.

O objetivo geral desse estudo foi investigar como os professores(as) que participaram da implantação da Escola em Tempo Integral, no CEM Santa Terezinha, no ano letivo de 2012, avaliaram esse processo. Este se desdobrou nos objetivos específicos que consistiam em identificar: a) as concepções de Educação Integral desses professores(as); b) as dificuldades encontradas nessa implantação; c) as contribuições desse processo para a realidade da escola; d) o impacto dessa implantação sobre o processo de ensino-aprendizagem; e) as necessidades de formação

continuada que se fazem presentes nesse processo; f) os desafios que eles identificam para a implantação de uma proposta de educação integral.

Sobre a escola

O Centro Educacional Municipal Santa Terezinha é uma unidade de Ensino Fundamental, integrante da Rede Pública de Ensino do Município de São José, em Santa Catarina, situada no bairro Forquilhas, área rural do município. Foi inaugurado oficialmente em abril de 2008, mas iniciou suas atividades educacionais em 2007.

Em 2012 contou com 48 profissionais, sendo três cozinheiras, quatro agentes de serviços gerais, uma assistente, 35 professores, uma orientadora educacional, um coordenador do *Programa Mais Educação*, uma diretora e eu como coordenadora da Escola em Tempo Integral.

No mesmo ano atendeu o total de 320 alunos, distribuídos em Ensino Regular com as turmas da 6^a à 8^a série; Escola em Tempo Integral nas turmas do 1^o, 2^o e 3^o anos; e o *Programa Mais Educação*, com os alunos do 4^o ano à 8^a série, no contraturno.

A Escola em Tempo Integral em 2012 foi organizada em uma turma do 1^o ano, duas do 2^o ano e duas do 3^o ano, todas do Ensino Fundamental, e os alunos recebiam cinco refeições diárias: café da manhã, lanche, almoço, lanche da tarde e janta. No intervalo de almoço os alunos participavam de atividades lúdicas e de relaxamento, acompanhados por monitores contratados pela escola.

A jornada ampliada acontecia das 8h às 17h, com exceção das quartas-feiras. Nesse dia os alunos eram liberados às 12 horas para que no turno vespertino houvesse a formação continuada dos profissionais que trabalhavam com as turmas em Tempo

Integral e do *Programa Mais Educação*, oferecida pela SME. Dos 17 professores da Escola em Tempo Integral, nove (52,94%) participaram do curso de formação continuada. A formação continuada foi organizada em 24 encontros coordenados pela equipe pedagógica da escola e nove encontros coordenados pela SME. O eixo da formação foi em “Artes e Mídias” resultou na inclusão das disciplinas de coral, dança, xadrez e artes visuais na grade curricular. Essa formação fomentou os estudos sobre a construção do currículo na perspectiva da Educação Integral e fundamentou o Decreto nº 37.352 (SÃO JOSÉ, 2012).

O Decreto nº 37.352 (SÃO JOSÉ, 2012), que regulamenta a implantação da Escola em Tempo Integral para o Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de São José, entrou em vigor em 17 de outubro de 2012, aproximadamente nove meses depois da implantação da Escola em Tempo Integral e está atualizado com as discussões da política de Educação Integral.

Sobre a pesquisa realizada

O CEM Santa Terezinha em 2012 teve 17 professores que atuaram diretamente com as turmas da Escola em Tempo Integral. Destes, cinco professoras tinham o regime de contrato de trabalho como Admissão em Serviço de Caráter Temporário (ACT) mensalistas, com jornada de 40 horas semanais, e acompanhavam as turmas nos dois turnos; duas eram auxiliares de ensino, também ACT, e com 20 horas semanais; os demais professores eram ACT horistas, em jornada de trabalho por hora-aula semanal. Estes últimos ministravam disciplinas como Artes Visuais, Educação Física, Inglês, Filosofia, Coral, Dança, Xadrez e Informática.

Para realizar a pesquisa primeiramente solicitei a autorização da SME e da diretora do CEM Santa Terezinha. Em seguida, informei os professores das turmas em Tempo Integral acerca do estudo e

os convidei a participarem. Dos 17 professores(as) que trabalharam com as turmas de jornada ampliada, 15 (88,23%) concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento.

Como fonte de informações, utilizei um questionário organizado em quatro blocos: dados pessoais, formação profissional, situação funcional e experiência com a Educação em Tempo Integral. As questões do questionário contemplaram os conteúdos dos seis objetivos específicos: concepção de Educação Integral; dificuldades encontradas na implantação da Escola em Tempo Integral; contribuições desse processo para a realidade da escola; impacto da implantação sobre o processo de ensino-aprendizagem; necessidade de formação continuada; desafios para a implantação de uma proposta de Educação Integral.

A outra fonte de informação autorizada foi a avaliação dissertativa da formação continuada oferecida pela SME, com seis questões assim formuladas: 1) Como foi a adaptação dos alunos? 2) Como foi a sua adaptação? 3) quais foram as conquistas e desafios? 4) Qual a sua opinião sobre a escola em movimento o dia inteiro? 5) O que você mudaria na implantação em tempo integral? 6) Você é a favor ou contra a Educação em Tempo Integral na escola? Justifique.

Para analisar as questões objetivas do questionário utilizei a estatística descritiva. As respostas dissertativas do questionário e da avaliação foram lidas, comparadas e agrupadas de acordo com cada objetivo específico do estudo.

Resultados alcançados

Dos 15 professores(as) pesquisados, nove são do sexo feminino (60%), seis do sexo masculino (40%), com idade média de 35 anos. Sete professores(as) (46,67%) declararam ser casados; três (20%) solteiros; três (20%) ter união estável e dois (13,33%) divorciados.

Quanto à formação profissional, seis professores (40%) cursaram Magistério - nível médio, 14 professores (93,33%) concluíram a graduação e nove professores (60,00%) tinham especialização cursada em instituições particulares. A jornada de trabalho semanal foi de no mínimo de 20 horas e máximo de 40 horas, sendo que cinco professores (33,33%) eram ACT mensalistas, em jornada de 40 horas, o que significa que acompanharam as turmas diariamente e nos dois turnos.

O tempo médio de serviço na prefeitura de São José foi três anos. Todos os professores eram ACT e o salário ficou entre R\$ 850,00 e R\$ 2.699,00. Ainda sobre os salários, quando comparados, constata-se que os ACT horistas têm, em média, salário maior do que os ACT mensalistas. Tal disparidade salarial está pautada na lei 4.423, de 10 de janeiro de 2006, que estabelece aos professores ACT mensalistas a tabela de vencimento-base em jornada de trabalho semanal, independente do nível de formação (SÃO JOSÉ, 2006), e para o ACT horista o vencimento-base por jornada de trabalho por hora-aula semanal, com diferença por nível de formação.

Quando questionados se escolheram trabalhar com as turmas em Tempo Integral, 10 professores (66,67%) disseram que não, por desconhecerem o processo de implantação da Escola em Tempo Integral. Eles optaram pela escola em virtude das vagas disponíveis. Dentre os participantes, 11 (73,33%) afirmaram não conhecer os estudos e discussões sobre a Educação Integral e Em Tempo Integral. Por outro lado, apenas uma professora que escolheu trabalhar com as turmas, afirmou conhecer e ter experiência com Educação Integral por ter sido oficinaira do *Programa Mais Educação*.

Nenhum professor havia feito curso sobre Educação Integral antes da formação continuada oferecida pela SME. Dos nove professores (60%) que disseram estudar ou ler autores na

área de Educação Integral, sete o fizeram por meio da formação continuada, um afirmou estudar sozinho e outro não declarou. Os materiais de pesquisa referidos pelos professores foram de autoria de Jaqueline Moll e da Revista Nova Escola.

Quando questionados sobre a concepção de Educação Integral, relacionaram à jornada ampliada a visão assistencialista para atender os alunos com vulnerabilidade social. Outro aspecto destacado por eles em relação à concepção de Educação Integral foi a ideia de trabalho interdisciplinar, entre os conteúdos do currículo.

As dificuldades apresentadas pelos professores na implantação da Escola em Tempo Integral foram: cansaço; ritmo intenso de trabalho; limitações do espaço físico; falta de profissionais para atender as necessidades diárias da rotina escolar; alimentação fornecida aos alunos inadequada tanto na qualidade como na quantidade; concentração de aulas de Artes Visuais, Coral, Dança, Xadrez, Informática, Educação Física, Inglês e Filosofia em um mesmo turno; a falta de experiência, referência e conhecimentos dos professores quanto à Educação Integral; carência de investimento da SME na estrutura física da escola e na contratação de profissionais; falta de atividades diferenciadas para desenvolver com os alunos, como saídas de estudos, passeios e oficinas.

Segundo os professores, as contribuições do processo de implantação da Escola em Tempo Integral foram: conhecer mais e melhor os alunos; a integração entre alunos e professores; a participação e responsabilidade dos alunos nas atividades; a ampliação de novas vivências e aprendizagens; a união e comprometimento do grupo de profissionais; os alunos ocupados com mais acesso aos conhecimentos; a integração dos alunos; a ampliação da jornada escolar; garantia de alimentação aos alunos;

maior integração com a comunidade escolar, principalmente por atender a necessidade dos pais que não tem onde deixar os filhos; e o decreto nº 37.352 (SÃO JOSÉ, 2012).

Como impactos da implantação da Escola em Tempo Integral sobre o processo de ensino-aprendizagem, os professores citaram: poder dar mais atenção aos alunos; maior integração entre professor e aluno; mais tempo para as aulas; mais motivação, participação e organização dos alunos, que passaram a gostar de estar na escola.

Os professores apontaram como necessidades em relação à formação continuada: ter mais troca de experiências entre as escolas; intensificar os questionamentos sobre a implantação da Escola em Tempo Integral, a fim de fazer as devidas modificações; ter mais espaço para a fala dos professores; oferecer a formação para todos os profissionais da Educação; e emitir certificados compatíveis com a carga horária total da formação.

Os desafios da Educação Integral apresentados pelos professores foram: ser criativo; manter o foco dos alunos; fazer com que os alunos aprendam com alegria e prazer; aprimorar o currículo com uma nova proposta curricular; ampliar a implantação da Escola em Tempo Integral para outras turmas e escolas; reestruturar o sistema de ensino no país; ter o número adequado de profissionais na escola; qualificar os profissionais da Educação na perspectiva da Educação Integral; mudar as práticas pedagógicas diárias; conquistar o comprometimento das famílias com relação à escola e seus filhos; ter aulas melhor preparadas; planejamento adequado; motivação do professor. Um dos professores respondeu que os desafios da Educação Integral são os mesmos que os da Educação Regular, outro respondeu que a Educação Integral deve ser um projeto construído pela sociedade.

Discussão dos resultados

As concepções que os professores apresentam sobre Educação Integral têm relação com as discussões difundidas no âmbito nacional e nos documentos oficiais quando enfatizam a jornada escolar ampliada e o foco nos aspectos de ordem social (BRASIL, 1988, 1996, 2001).

Para os professores, a concepção e as contribuições da Educação Integral estão diretamente relacionadas com a perspectiva assistencialista. Atribuem como sua a responsabilidade de tirar a criança da marginalidade, atender a comunidade e oferecer alimentação adequada aos alunos, como forma de protegê-los da desigualdade social. No entanto, é necessário avançar nessa concepção para assumir a Educação Integral como um projeto de sociedade; garantida por meio de política pública, com vistas à formação integral do aluno. Uma oportunidade que amplia a prática escolar, tempos, espaços e conteúdos, na formação da cidadania (BRASIL, 2001).

As dificuldades da implantação da Escola em Tempo Integral, elencadas pelos professores, sinalizam a tensão proveniente da nova rotina escolar e da inquietação quanto à função da escola, no papel de educar e proteger (BRASIL, 2001). O destaque dos professores à falta de qualidade e quantidade da alimentação fornecida aos alunos sinaliza a necessidade do planejamento, financiamento e da avaliação diária dos serviços e produtos fornecidos nas escolas.

Na formação continuada, os professores consideram necessário garantir momentos de socialização entre seus pares e sobre a experiência adquirida na implantação da Escola em Tempo Integral. Isso reafirma a importância da formação em serviço, isto é, na própria escola, para que sejam instrumentalizados nos aspectos teórico-práticos e possam refletir e redimensionar

sua prática (KRAMER, 1989 apud BRANCO, 2012). É preciso lembrar que nenhum professor havia estudado o tema Educação Integral antes da formação continuada oferecida pela SME e que um exemplo positivo da parceria entre universidade e sistema de ensino, foi o curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Integral realizado pela UFSC, que contribuiu na formação dos profissionais e os concedeu a oportunidade construir o conhecimento científico.

Um aspecto relevante na implantação da Escola em Tempo Integral foi o desconhecimento dos professores sobre Educação Integral no ato da escolha de vagas. Conseqüente, ao começar o ano letivo, muitos professores se surpreenderam com as especificidades da ampliação da jornada escolar, principalmente como o ritmo de trabalho. Para preencher inicialmente essa lacuna, o decreto nº 37.352 (SÃO JOSÉ, 2012) poderá ser incluído como um dos conhecimentos gerais para todos os cargos, nos processos seletivos e concursos públicos do município.

Quanto às respostas dos professores acerca dos desafios da Educação Integral, estão sintetizadas na manifestação de um professor ao afirmar que são os mesmos que os da Educação Regular: garantir recursos e investimentos, valorizar os profissionais, ter material didático de qualidade, assegurar a gestão democrática nas unidades de ensino, construir parceria efetiva entre comunidade e escola, entre outros. Por outro lado, ressaltaram a necessidade de aprimorar e inovar o currículo para a Educação Integral, com ações contextualizadas e interdisciplinares, que também estão previstas no decreto nº 37.352 (SÃO JOSÉ, 2012).

Quanto ao currículo, atualmente continuam os estudos e debates sobre quais aspectos devem ser contemplados para atender a formação integral da pessoa, articular os conhecimentos e saberes (PADILHA, 2012). Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico assume o papel de articulador entre os anseios da

comunidade escolar, na construção de uma prática pedagógica integrada e integradora, para que a escola pública seja de qualidade (BRASIL, 2009).

Como síntese do estudo, os professores que participaram da implantação da Escola em Tempo Integral no CEM Santa Terezinha avaliaram positivamente este processo. Porém, demonstraram que é necessário ter mais estrutura e condições de trabalho, bem como acesso ao conhecimento acerca do tema Educação Integral.

A partir dessa pesquisa, sugere-se a realização de novos estudos acerca das características da implantação das Escolas em Tempo Integral em São José, com base na rotina escolar, currículo, processo de avaliação pedagógica, relação entre família e escola. O registro, análise e reflexões desse processo poderão subsidiar a construção do conhecimento científico na perspectiva da Educação Integral.

Considerações finais: experiências e significados

Durante o ano de 2012, como coordenadora da implantação da Escola em Tempo Integral, vivenciei os momentos difíceis, os medos, as alegrias e muitas conquistas. A elaboração do quadro de horários, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, a elaboração das avaliações descritivas, a definição da rotina de refeições, os encontros de formação continuada e, principalmente, a busca por construir uma prática pedagógica diferente e melhor nos motivava aos estudos e a partilha de saberes.

Juntos, alunos, professores, famílias e os profissionais da SME, descobríamos, pouco a pouco, que a Educação Integral é feita por muitas mãos; é um projeto de sociedade; um caminho para democracia e, de fato, um desafio.

Os desafios nos desequilibravam frequentemente e convidavam ao novo, ao desconhecido, ao aprendido. Muitas vezes ouvi professoras dizendo não entender porque permaneciam tanto tempo em sala de aula, mesmo com tanto acesso às áreas verdes; diziam que algo lhes prendia aos conteúdos e que não sabiam como fazer diferente. Aqui as grades do currículo, que de forma oculta, nos cegam e limitam. Acolá a coragem de assumir não saber, sem deixar de acreditar.

Luz, forma, cores, desenhos, soma, divisão, escrita, leitura, poesia, risos, dança, abraço, ritmo, raciocínio, vida, sonhos... escola em movimento! E foi assim, que em uma escola tão, tão, tão distante... chamada CEM Santa Terezinha, tudo simplesmente começou.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para educação integral. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: Secad/MEC, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO JOSÉ. Lei nº 4.423, de 10 de janeiro de 2006. Estabelece Normas para a Admissão em Serviço de Caráter Temporário no Âmbito do Magistério Público Municipal e dá outras Providências. São José, SC, 2006.

SÃO JOSÉ. Decreto nº 37.352, de 17 de outubro de 2012. Regulamenta a implantação da Escola em Tempo Integral para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José. São José, SC, 2012.

O PROEMI NA VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF. ANÍBAL NUNES PIRES

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação Integral, proposta pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, as redes públicas do Estado de Santa Catarina e das prefeituras de Florianópolis e São José. O estudo sobre a educação integral realizado na pós-graduação, aliado à experiência profissional e a problemática que é observada na escola, contribuíram para a escolha do tema da presente investigação. Observou-se que houve uma diminuição na procura de matrículas no ensino médio integral, sendo que muitos alunos preferem estudar no período noturno, o que muitas vezes motiva a solicitação da transferência para outra unidade escolar onde não há o ensino integral. Sendo assim, este artigo tem por objetivo investigar os motivos que levam a essa migração. Para isso, faz-se necessário analisar como está sendo implantado o ensino médio inovador na escola em pauta, considerando a formação dos professores, seus anseios, suas expectativas e condições de trabalho, bem como os anseios dos alunos, o que esperam para a carreira profissional, suas expectativas, suas dúvidas e inquietações. A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual, localizada na cidade de Florianópolis, SC, uma das escolas escolhidas para a implantação do projeto de ensino médio integral em 2012 e do projeto de ensino médio inovador em 2013. Em termos metodológicos, a pesquisa envolveu a aplicação de questionário aos pais, alunos e professores do ensino médio inovador, participação em reuniões semanais dos professores que integram o projeto, levantamento de informações sobre o projeto no site da Secretaria Estadual de Educação e em documentos oficiais sobre o tema. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dez alunos, um coordenador pedagógico e dois professores do ensino médio inovador, que responderam o questionário. As conclusões do trabalho indicam que a avaliação do projeto é positiva por parte da maior parte dos

**Lucineide Soares
Lima**

Graduação
em Pedagogia
pela Centro
Universitário da
Grande Dourados
(UNIGRAN).
Professora da
Rede Estadual de
Ensino de Santa
Catarina. E-mail:
digo.neide@yahoo.
com.br

alunos e professores. No entanto, todos enfatizam que a implantação do projeto com a necessária qualidade no ensino exige que haja esforços e reais investimentos na instituição e na formação dos professores, como previsto na legislação, o que não tem ocorrido na realidade escolar.

Palavras-chave: Educação integral. Ensino médio inovador. Professores. Alunos.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação Integral, proposta pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e as redes públicas do Estado de Santa Catarina e das prefeituras de Florianópolis e São José.

A temática da Educação Integral é atual e relevante e está sendo muito discutida entre os estudiosos da educação, além de ser uma política proposta pelo MEC. De acordo com Moll (2012), para implantar uma escola em tempo integral é necessário haver mudanças no currículo integrado, na formação pedagógica dos professores e na infraestrutura escolar. A educação integral no Brasil tem sido entendida historicamente como educação de permanência de dia inteiro, o que compreende uma jornada escolar mais complexa e ampla, sendo enriquecida com possibilidades formativas nas áreas cognitiva, lúdica, cultural e moral. Também tem sido pensada na direção da integração do aluno, visando proporcionar condições de igualdade, acesso e permanência na escola.

Moll (2012) identifica como idealizadores que deram embasamento a esta modalidade de ensino Anísio Teixeira, com as Escolas-Parque nos anos de 1940 e 1960, e Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos de 1980 e 1990. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), os artigos 34 e 87 encaminham o debate

sobre a escola de tempo integral e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é proposto o *Programa Mais Educação* para construção de uma agenda nacional de ações sobre o tema.

Moll (2012, p. 131) situa o *Programa Mais Educação* no contexto do PDE:

No Contexto do Plano de desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o *Programa Mais Educação* é proposto na construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um “modus operandi” que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais.

Para a efetivação desse projeto, é necessária a junção de vários segmentos educacionais: a Secretaria de Estado da Educação, as Gerências Regionais do Estado e as escolas. Também é necessária uma articulação dos Estados com o Governo Federal, pois é importante lembrar que as atribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica estão articuladas ao sistema de Educação Integral, onde as bases que dão suporte ao projeto nacional de educação passam a ser responsabilidade do poder público. A busca pela igualdade de condições e O *Programa Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010 (BRASIL, 2010), oferece ações educacionais complementares e atividades que incluem cultura, esporte e lazer, sendo contempladas as redes nas esferas estaduais e municipais. Para o desenvolvimento das atividades propostas, o Governo Federal

repassa recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para custear os gastos com materiais de consumo e para ressarcimento de monitores.

Segundo Moll (2012), em dezembro de 2007 o MEC realizou um seminário que reuniu algumas instituições com experiências de educação integral em desenvolvimento, sendo que os debates ampliaram em 2008. Neste mesmo ano, o *Programa Mais Educação* iniciou em cerca de 1.380 escolas, chegando em 2009 a 5.004 escolas contempladas e, em 2010, a adesão passou a ser de 10.026 escolas. Sobre o tempo de permanência dos estudantes na escola, a pesquisadora indica que a legislação dispõe 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” (MOLL, 2012, p. 134).

Cada estado e cada município tem a responsabilidade de propor programas que atendam às diretrizes nacionais sobre Educação Integral. Sendo assim, nesse trabalho vamos detalhar os projetos propostos pelo estado de Santa Catarina para a educação integral no ensino médio, enfocando o documento *Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: ensino Médio Integral* (SANTA CATARINA, 2011), elaborado em 2011 pela equipe de articuladores da Diretoria de Ensino Básico (DIEB), Gerência de Ensino Médio (GEREM).

O documento orientador para o programa Ensino Médio Inovador foi elaborado pelo Ministério da Educação em 2011, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e teve por objetivo orientar as Secretarias Estaduais de Educação para a reestruturação curricular dentro das peculiaridades de cada Estado (BRASIL, 2009). Esse documento é estruturado nos seguintes itens: indicativos para a reestruturação curricular, a adesão, a estrutura organizacional do Programa, os Comitês Estaduais responsáveis pelo programa, as atribuições das Secretarias Estaduais e Distritais

de Educação e respectivos Comitês Estaduais, as atribuições da escola, critérios para seleção das escolas e as resoluções que fundamentaram o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009).

No estado de Santa Catarina foram selecionadas 100 escolas para participar do projeto em 2012, cujo objetivo é o de promover uma aprendizagem significativa dos estudantes, reconhecendo, ao mesmo tempo, as especificidades regionais e de cada unidade escolar, conforme indica o documento nacional (BRASIL, 2011).

Constam no documento estadual indicações sobre a nova reorganização curricular e considerações sobre o Ensino Médio Integral (EMI) em Santa Catarina, especialmente sobre as atribuições e os princípios norteadores, sendo detalhados: o tempo; espaço; estrutura e organização curricular; matriz curricular – curso de ensino integral; exemplo de planejamento coletivo; quadro de horário; organização do quadro de pessoal; espaços para desenvolvimento das ações; horário de funcionamento dos ambientes; ações a serem implantadas pela Secretaria Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2011).

Por meio da DIEB/GEREM, foi orientada às escolas uma nova organização curricular, comprometida com a apropriação de conhecimentos e procurando desenvolver saberes, competências e valores. Dentro dessa perspectiva, o currículo do EMI passa a ser pensado de forma integral, considerando as interações existentes entre os eixos que o constituem, a saber: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Isso implica transpor os limites das disciplinas e a realização de práticas inovadoras. Considerando que o EMI enfatiza de forma contextualizada o conhecimento e a interdisciplinaridade, espera-se que as reflexões dos educadores contribuam para elaboração de atividades integradoras por meio da corporeidade, envolvendo as diferentes manifestações como a cultura esportiva e artística. Dentro dessa perspectiva, o objetivo

maior das ações está relacionado à formação integral do aluno, articulando as disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada.

Tais princípios estão de acordo com os pressupostos filosóficos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Sendo assim, considerar Educação de Ensino Médio Integral em Santa Catarina nos remete a pensar em escolas com uma educação mais humana, igualitária, democrática e que estejam comprometidas com o processo de construção do indivíduo como pessoa (SANTA CATARINA, 2011).

Os eixos que norteiam o EMI no Estado, segundo o documento, são o empreendedorismo e a sustentabilidade. Com relação ao currículo, a compreensão é a de que “[...] se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas e práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo desenvolverá ações de inserção social, construirá o conhecimento de forma coletiva. [...]” (SANTA CATARINA, 2011, p. 4).

O documento prevê também que os conteúdos curriculares passem a ser construídos a partir de um planejamento coletivo, assumindo o professor um novo papel: o de orientador de leitura e convivência e de articulador. Nesse sentido, o professor participa de reuniões realizadas semanalmente, onde ele planeja e organiza os conteúdos curriculares em parceria com outras disciplinas. A participação assídua nessas reuniões é condição necessária para a efetivação das práticas docentes, envolvendo as sugestões de melhorias, de estudos e capacitações. O professor também promove e incentiva a participação das famílias e da comunidade escolar em projetos elaborados pela escola, tais como a campanha de leitura. O professor também acompanha e supervisiona a frequência escolar e o rendimento do aluno,

realiza atendimento individual ou em grupo quando necessário, promove visitas a outros espaços ligados à leitura, orienta o aluno com relação aos hábitos da leitura e pesquisa, organiza projetos e programas de leituras.

Percebe-se que estão previstas várias atribuições para o professor nesse novo contexto, sendo inevitável uma pergunta: as condições necessárias para a efetivação desse novo papel do professor estão presentes na escola? Para que aconteça a educação integral com qualidade é necessário promover qualidade no ensino, no entanto, é necessário que haja esforços e investimentos dentro da instituição, inclusive em suas condições físicas e materiais, bem como professores comprometidos com esse tipo de educação, no qual possam oferecer ao aluno condições de aprender por garantirem o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola são itens destacados nos documentos, tanto em âmbito nacional quanto estadual.

A pesquisa realizada

O estudo sobre a educação integral realizado na pós-graduação, aliado a minha experiência profissional e a problemática que observo na escola, contribuíram para a escolha do tema da presente investigação. Atuando junto à secretaria escolar fui percebendo que no ato da matrícula muitos pais ficavam em dúvida em fazê-la ou não, pois era necessário obedecer às normas estabelecidas pela Secretaria da Educação, de acordo com a determinação e legislação do Ensino Médio Integral. Isto significava que seus filhos não poderiam ingressar no mercado de trabalho, já que teriam que frequentar a escola três vezes por semana em outro turno, além do regular.

As dúvidas dos pais e certa resistência no momento da matrícula motivaram a buscar ampliar minha compreensão quanto à questão da migração de alguns alunos que frequentam o ensino

integral diurno para ensino regular noturno, já que é a única opção que a escola oferece dentro do ensino regular. Observei que houve uma diminuição na procura de novas matrículas, sendo que muitos preferem estudar no período noturno, o que muitas vezes motiva a solicitação da transferência para outra unidade escolar onde não há o ensino integral.

Assim, esse artigo tem por objetivo investigar os motivos que levam a essa migração. Para isso, faz-se necessário analisar como está sendo implantado o ensino médio inovador na escola em pauta, considerando a formação dos professores, seus anseios, suas expectativas e condições de trabalho, bem como os anseios dos alunos, o que esperam para a carreira profissional, suas expectativas, suas dúvidas e inquietações.

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual localizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, uma das escolas escolhidas para a implantação do projeto de ensino médio integral em 2012 e do projeto de ensino médio inovador em 2013. Em termos metodológicos, busquei conhecer um pouco da realidade da instituição por meio de questionário com pais, alunos e professores do ensino médio inovador, participação em reuniões semanais dos professores que integram o projeto, levantamento de informações sobre o projeto no site da Secretaria Estadual de Educação e em documentos oficiais sobre o tema. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram dez alunos, um coordenador pedagógico e dois professores do ensino médio inovador, que responderam o questionário.

Sobre a escola e seus sujeitos

Conforme o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola foi fundada em 29 de fevereiro de 1980, com intuito de atender alunos exclusivamente do Ensino Médio. Atualmente, atende alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador e o Curso de Magistério,

com funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola conta com a Associação de Pais e Professores (APP), Associação de Servidores (ASCANP) e o Conselho Deliberativo. O quadro de profissionais da escola atualmente é composto por 25 professores efetivos, 27 professores em contratação temporária, quatro assistentes técnicos-pedagógicos, três assistentes de educação, dois especialistas em educacionais, um técnico administrativo, seis serventes.

As dependências escolares em condições de uso estão classificadas em: 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1 sala de orientação educacional, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 sala de informática, 1 auditório, 10 salas de aulas, 14 salas ambientes, 1 almoxarifado, 1 dispensa, 1 refeitório, 6 quadras de esportes, 1 quadra coberta, 1 cozinha, sanitários para funcionários, 10 sanitários para alunos, 2 vestiários, 1 sanitário para portadores de necessidades especiais, 1 sala de estudos/pesquisas para os professores, 1 sala de orientação para leitura, 1 sala de projeções multimídias. Embora a estrutura física seja ampla, como descrita acima, essa não permite as adaptações necessárias às condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Alguns problemas nessa estrutura física são reconhecidos, sendo previstas reformas na iluminação (algumas salas estão sem cortinas onde a claridade atrapalha, em algumas há iluminação insuficiente), no sistema elétrico e hidráulico e no telhado para extinção das muitas goteiras.

A comunidade escolar é caracterizada por uma clientela de baixo poder aquisitivo, baixa escolaridade e falta de oportunidades. A escola atende alunos de diferentes bairros periféricos, onde o crescimento desordenado da cidade fez com que aumentassem os conflitos e num contexto onde a marginalidade prevalece. Num cenário em que 50% dos alunos são de origem negra, não se colocam problemas de preconceitos e discriminação raciais entre

os alunos, situação diferente da que ocorre em outras instituições educacionais da cidade. As desigualdades sociais se colocam frente às impossibilidades econômicas dos alunos e a falta de perspectiva para seus projetos de futuro.

Em janeiro de 2012, a escola foi contemplada com o projeto de Ensino Médio Integral, com trinta e dois alunos matriculados; ao final do ano, vinte e sete alunos foram aprovados e cinco reprovados. O projeto previa inicialmente recursos financeiros para adaptação do espaço físico, bem como formação docente. Alguns professores receberam formação de uma semana em Treze Tilhas, no entanto, muitos profissionais não foram capacitados para atuarem nesta nova modalidade de ensino. Uma grande polêmica que se instaurou entre os professores foi a de não concretização das promessas de melhorias e adaptações do espaço físico da escola.

Com número de alunos abaixo do estabelecido pelo programa, o governo estadual suspendeu o Ensino Médio Integral, substituindo-o pelo programa Ensino Médio Inovador no início do ano de 2013. Assim, a escola em pauta continuou integrada à política de educação integral em 2013, agora por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em que o aluno frequenta a escola em período integral somente três dias por semana (das 08h às 17h:15min) e nos outros dois dias ele tem aula meio período.

A fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propôs o ProEMI como um programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende. Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico, viabilizando inovações para o currículo do ensino médio,

de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolve aspectos que permeiam o contexto escolar: fortalecimento da gestão dos sistemas, fortalecimento da gestão escolar, melhoria das condições de trabalho docente e formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infraestrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao Ensino médio e a juventude (BRASIL, 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, buscando promover, ainda, os seguintes impactos e transformações: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2013).

Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o currículo do ProEMI articula-se em torno dos eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2009b). As escolas inseridas dentro desse Programa deverão desenvolver um projeto conhecido como redesenho curricular (PRC), sendo novamente prometido apoio técnico e financeiro com verbas do Ministério da Educação. Os valores financeiros destinados à escola são definidos de acordo com o número de alunos matriculados e devem ser aplicados de acordo com as normas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): em material de consumo, locação de equipamentos, aquisição de bens e/ou serviços que deverão atender as necessidades das escolas. A partir do segundo ano, está prevista a oferta de cursos profissionalizantes entre as

mais variadas áreas existentes como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Conforme documento orientador (BRASIL, 2009), há previsão dentro do ProEMI de sistemática de avaliação e acompanhamento do programa realizados pela Secretaria de Educação Básica, MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e distrital, por meio do Sistema PDE Interativo.

Atualmente, a escola conta com quatro turmas do Ensino Médio Inovador, sendo três dos primeiros anos e uma do segundo ano, totalizando o número de cem alunos matriculados e cursando. A escola conta também com laboratório de biologia que está previsto para ativação após a reforma. Os alunos participam de atividades culturais (teatro e artesanato) e atividades extracurriculares como viagens de estudo que contemplam os conteúdos estudados em sala de aula, sendo essas uma forma de motivação para que os alunos permaneçam na escola.

É interessante observar que o número de alunos matriculados de janeiro até a presente data no Ensino Médio Inovador diminuiu, muitos alunos migraram para o ensino médio regular ou requisitaram sua transferência para outras escolas. Chama atenção o fato da migração para o ensino médio regular ocorrer do período diurno para o período noturno, o que evidentemente sobrecarrega as turmas já existentes, surgindo com isso a necessidade de criação de uma nova turma à noite. Além disso, são alunos menores de 18 anos e, por lei, não deveriam estar no ensino noturno. Um dos motivos que levou a diminuição do número de alunos foi a falta de divulgação e de esclarecimentos para os pais, por parte dos órgãos governamentais responsáveis pelo programa. Muitos pais e também os alunos preferem trabalhar meio período e não permanecer na escola o dia inteiro.

O ProEMI na visão dos estudantes e professores

Buscando compreender as causas que levaram os estudantes a escolherem a escola e as suas preferências sobre o tipo de ensino médio que a escola oferece (integral ou regular com apenas um turno), foi aplicado um questionário a uma amostra de onze estudantes, dentre aqueles que estão no segundo ano atualmente, no mês de março de 2013. Um dos estudantes que respondeu o questionário está na escola há dois anos, mas não obteve aprovação do primeiro para o segundo ano; mantivemos sua participação na pesquisa, pois consideramos importante sua vivência no projeto nesse período. Essa amostra foi constituída de sete alunas do sexo feminino e quatro alunos do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos.

Consultados sobre a preferência quanto ao tipo de ensino médio que a escola oferece, seis responderam que preferem cursar o ensino médio inovador diurno (fato que já acontece) e cinco prefeririam estar no ensino médio regular noturno, justificando sua resposta pelo fato de quererem trabalhar. Quanto aos motivos que levaram à escolha da escola, as respostas foram as seguintes: três alunos responderam que a escola apresenta ótimo ensino e condições de aprendizagem; quatro alunos disseram que a escola fica próximo de casa e seus amigos estudam ali; dois disseram que não tiveram escolha; um respondeu porque o irmão já estuda na escola; e mais um aluno disse que a escolha foi dos pais. Constata-se que a maioria dos estudantes matricula-se na escola pela proximidade e pelas relações sociais que ela oferece (amigos e familiares). A qualidade da escola é referida por alguns.

Dando continuidade à pesquisa, um novo questionário foi aplicado aos mesmos estudantes, em junho de 2013, com o objetivo de investigar sua opinião sobre o Ensino Médio Inovador (ProEMI). Apenas seis responderam ao segundo questionário, dos onze alunos que integravam originalmente a amostra. Quando

consultados acerca do que gostam no ProEMI, obtivemos mais de uma resposta por aluno. A resposta que foi unânime foi o fato de que a escola permite ficarem mais próximos dos amigos. Além disso, dois alunos indicaram que gostam de ficar na escola porque ela possibilita uma aprendizagem com mais qualidade e outros dois por fazerem as refeições de qualidade e na hora certa. Outras respostas positivas foram: por gostar dos professores e terem tempo para fazer os exercícios na escola (no contraturno).

Com relação aos aspectos que não gostam do ProEMI, as respostas foram: três alunos dizem não gostar das regras e pressões existentes na escola; um reclama da quantidade de aulas teóricas sem período para descanso; um outro aluno refere-se à falta de execução dos projetos propostos e também da acessibilidade, compreendendo isso como falta de compromisso por parte do Governo; um aluno diz não gostar do tempo que fica na escola porque poderia estar trabalhando e ajudando a família.

Na visão da maioria desses alunos, o que pode melhorar nesse programa diz respeito à organização do ensino, em especial a variedade de atividades nas aulas, incluindo atividade extraclasse e viagens de estudos. A diminuição da carga horária diária de aulas é um aspecto indicado por alguns, bem como a necessidade de um tempo mais longo no intervalo do almoço para o período vespertino. A melhoria das condições físicas e de limpeza da escola é um aspecto também referido por alguns, tais como a falta de serventes para os serviços gerais.

Constata-se que há coerência entre as melhorias propostas e os aspectos que os alunos não gostam no ProEMI, sendo essas dirigidas à organização do ensino. De modo geral, os alunos gostam da escola, dos amigos e dos professores, sendo que apenas um aluno manteve a ideia de que seria melhor estar trabalhando do que estudando no projeto. Pode-se pensar que, se houvesse

um ensino de qualidade como proposto nos documentos, os estudantes se sentiriam muito mais atraídos pela escola e motivados para aprender.

Além dos questionários respondidos pelos estudantes, fizemos um questionário dirigido aos professores, que foram respondidos pelo coordenador do ProEMI e dois professores participantes do projeto. Nesse questionário buscamos investigar como estão vivenciando o processo, os anseios e expectativas com relação ao projeto e como percebem a inserção dos alunos.

Quando consultados sobre o que é o Ensino Médio Inovador, os dois professores referem que esse programa de educação possibilita ao aluno expandir seus conhecimentos, pois a reestruturação curricular proposta articula as diferentes áreas do conhecimento. Os professores compreendem que o papel principal do projeto é o de preparar os alunos para uma melhor carreira profissional, mas, para que isso aconteça de fato, a escola deve promover mediações entre as competências contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os alunos inseridos dentro do programa, levando em consideração o papel do professor mediador. Esse professor tem a função de possibilitar motivações ao aluno, recriando e modernizando o ensino nas suas várias facetas.

Suas expectativas e seus anseios quanto ao ProEMI é de que realmente o governo leve a sério este projeto, porque ele é importante e traz para todos uma grande responsabilidade, tanto para os professores como para os educandos, que aprendem a estudar, desenvolver o raciocínio lógico e crítico e a adquirirem autonomia. O principal anseio dos professores diz respeito à formação docente, já que as capacitações para preparar melhor os profissionais envolvidos não têm ocorrido conforme o esperado e previsto. O principal desafio é que não ocorra evasão por parte dos estudantes no decorrer do ano letivo.

Segundo os professores, os alunos esperam desse programa a possibilidade de profissionalização e realização do vestibular, por isso muitos estão no ProEMI. Muitos tiveram a oportunidade de mudar de curso indo para outro colégio, mas preferiram estudar acreditando no aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Os professores consideram que, com estímulo, os alunos demonstram interesse em articular teoria e prática, o que é essencial para seu dia a dia e acabam fazendo relação com sua vida cotidiana.

Procurando motivar os alunos e levando em consideração a realidade dos mesmos, o governo estadual prometeu relação com o PRONATEC, o que despertou em muitos um interesse grande em terminar o ensino médio acompanhado com um curso profissionalizante. Ao mesmo tempo, os professores reconhecem que alguns precisam trabalhar desde cedo para ajudar no orçamento doméstico e outros só querem ter independência financeira. Segundo os professores, os alunos têm conhecimento de que houve uma grande mudança no currículo; no início isso foi encarado com desânimo porque os alunos tinham medo do novo, hoje anseiam grandes mudanças para melhorar o ensino como também novos projetos dialogados com a vida dos mesmos.

Na opinião do coordenador do projeto, é uma proposta nova e certamente precisa de ajustes. O aspecto positivo é de que os professores tiveram que sair de suas zonas de conforto, reinventar suas práticas, suas metodologias. Ele reconhece que existia uma tendência dos professores de se manterem enraizados no currículo antigo, de manter um trabalho solidário, individual, mas isto está sendo superado e as propostas de trabalho coletivo e as abordagens curriculares estão ganhando cada vez mais espaço no grupo.

Sobre as reuniões de planejamento dos professores

O ProEMI prevê a realização de reuniões semanais de planejamento, organizadas e coordenadas pelo professor articulador, com o objetivo de promover reflexões em torno dos

desafios e buscar soluções para as dificuldades encontradas. As reuniões também cumprem as exigências com relação aos dias de estudo dos conteúdos que serão aplicados em sala de aula, bem como possibilitam a discussão dos problemas específicos dos alunos ocorridos no decorrer da semana, especialmente relacionados ao comportamento, interesse, frequência, rendimento e desempenho.

Durante o primeiro semestre de 2013 acompanhei a realização dessas reuniões semanais, observando os pontos significantes colocados em pauta com o objetivo de definir ações e soluções de melhorias, assim como novas alternativas de incentivos para os professores. O coordenador, junto com o professor de convivência, tem o papel de oferecer suporte aos professores, visando promover uma estreita relação com os alunos por meio de atividades e dos conteúdos planejados e desenvolvidos em sala de aula.

Em todas as reuniões foram questões recorrentes a falta de interesse por parte de alguns alunos e as dificuldades de aprendizagem, considerando que a grande maioria dos alunos veio das turmas de correção de fluxo¹ e também de outras escolas. Há manifestações dos professores sobre o fato de que a não participação e o desinteresse dos alunos ocorre desde 2012, quando ainda funcionava o projeto de ensino médio integral; no ano letivo de 2013 essas características permanecem no novo projeto ProEMI. A partir da identificação desses problemas, os professores levantaram as seguintes questões: que condições seriam necessárias para que os alunos se sentissem motivados? Como garantir que mais atividades com qualidade pudessem acontecer, de maneira a despertar a motivação dos alunos?

Refletindo sobre essas questões, alguns professores propuseram sugestões para tentar melhorar o desempenho dos alunos: dividir a turma, separando os que sabem mais dos que não sabem; organizar uma turma de ensino médio regular no

período vespertino para que não haja diminuição de alunos nas turmas já existentes; oferecer aula de reforço para aqueles alunos que estão com dificuldades fora do horário de cada disciplina, o que já está acontecendo na escola. Dentre as turmas existentes, uma permanece em evidência pelo fato de possuir um grau de maior dificuldade e tem sido motivo de atenção por parte dos profissionais da escola. A maioria dos professores observa as dificuldades no processo formativo desses alunos, o que lhes causa angústia, desânimo e preocupação. A sugestão de divisão da turma entre os alunos que sabem mais daqueles que sabem menos foi discutida entre os professores, sendo que a maioria não concorda com essa alternativa, pois alguns alunos poderiam se sentir excluídos e rejeitados, acarretando preconceitos e insegurança diante dos demais colegas.

A desistência de alguns alunos no decorrer do semestre foi objeto de preocupação dos professores, que cada vez mais se empenham em buscar estratégias atrativas para que não haja mais desistências e transferências de períodos dentro da própria unidade. Por um lado, observa-se que os professores se sentem realizados na tarefa de ensinar, especialmente quando ouvem depoimentos de alunos que se transferiram para outra escola de ensino regular e que confessaram que estavam arrependidas por pedir a transferência, em função de a escola oferecer mais atrativos e possuir profissionais habilitados e melhor preparados para ensinar do que a nova instituição.

As reformas do prédio da escola, previstas inicialmente no ProEMI, acontecem lentamente, tendo sido feitos alguns reparos de manutenção (bebedouros e limpeza do mato), o que está muito aquém do previsto. Muitos alunos têm reclamado das condições da escola, sendo que no mês de maio de 2013 foi realizado um mutirão para a revitalização da escola com a participação dos professores, alunos e profissionais de diversos setores.

Para tentar solucionar as dificuldades enfrentadas, foi solicitada pelo grupo uma reunião junto à Gerência Regional de Educação (GERED) para que seja feito uma reorganização e reelaboração no planejamento do ProEMI, com a participação de todos os professores que estão envolvidos com o programa.

Considerações Finais

Ao final do trabalho e considerando tudo o que foi pesquisado, percebe-se que são encontradas muitas dificuldades para que de fato aconteça uma Educação Integral, como propõe o governo federal, que efetivamente integre o aluno, vinculando-o à escola. O presente estudo me fez refletir e compreender um pouco mais sobre as propostas da Educação Integral, tendo acesso a informações importantes por meio dos documentos legais, e que nem sempre são disponibilizadas para os professores. A falta de informação sobre os projetos é um aspecto que prejudica sua implantação e efetiva realização.

É relevante considerar que os programas Educação Integral e ProEMI tem por objetivo inserir o aluno na escola em tempo integral, com foco para alunos do Ensino Médio, apresentando mudanças no currículo centrado em eixos norteadores e integração entre as disciplinas. A inclusão de disciplinas como empreendedorismo, mais horas para aulas de laboratórios (química e biologia), uma grade curricular integrada com o dia inteiro em três dias na semana, verbas para projetos diversificados e principalmente planejamento coletivo fez com que o programa obtivesse mais êxito e aceitação por parte dos professores e alunos.

Desde a implementação desses projetos algumas mudanças foram acontecendo, sendo estabelecidas ações para que fossem sanadas as dificuldades. No entanto, ainda são necessárias mudanças na escola para que o objetivo do ProEMi se cumpra e a educação faça sentido para as famílias e também para os alunos.

Inovar significa fazer algo novo na aquisição do conhecimento e, muitas vezes, observa-se certa dificuldade dos estudantes e professores para se ajustar ao novo, causando preocupação e angústia. Em alguns momentos, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa demonstraram esse medo frente à inovação das rotinas escolares.

Para que aconteça essa inovação é necessário promover qualidade no ensino, é preciso que haja esforços e reais investimentos na instituição e na formação dos professores. É isso que os professores e alunos esperam para 2013, pois desde a implementação dos Projetos de Educação Integral as promessas dos órgãos responsáveis, tais como reforma e adequações do espaço físico para melhor atender aos alunos não se efetivaram.

É possível perceber evasão escolar no programa, já que doze alunos optaram em permanecer na escola, porém no período noturno, no ensino regular, e outros solicitaram transferência para outras unidades que também oferecem a opção do ensino regular no período diurno. O motivo manifestado pelos alunos foi a preferência pelo trabalho para ajudar no orçamento familiar.

Há manifestações explícitas por parte de alguns alunos de que não gostam da Educação Integral porque existem muitas regras, pressões e da quantidade de aulas teóricas, com pouco período para descanso. A maioria, no entanto, manifesta-se positivamente e considera que o Programa é bom por oportunizar estar mais tempo com os amigos. *A participação dos alunos em ações com objetivos de apresentarem melhorias para instituição é um fator muito positivo, percebe-se que aos poucos eles demonstram mais interesse pela escola, evitando assim que o percentual de evasão aumente.*

A ampliação da jornada de trabalho estende-se também para o professor, pois o projeto requer dedicação exclusiva, inclusão de períodos de estudos, de preparação das aulas e planejamento. *Mesmo diante de algumas frustrações relacionadas à falta de recursos para suporte e melhores condições de trabalho, é visível perceber o esforço na luta por um espaço ideal e para uma aprendizagem*

com qualidade. Dois aspectos positivos merecem ser mencionados: o espaço do planejamento coletivo tem permitido que fossem elencadas constantemente novas metas, novas estratégias e novas possibilidades de atuação; outro ponto foi maior participação dos pais na escola, o que demonstra mais envolvimento com o desempenho e compromisso com a educação de seus filhos. Com relação aos pais, observa-se uma mudança no perfil das famílias, já que algumas novas matrículas de alunos que saíram de escolas privadas foram motivadas pelo sistema de cotas das Universidades, na maioria destinados a alunos que frequentam redes públicas.

Podemos concluir que se faz necessário o cumprimento das normas estabelecidas no ProEMI, conforme documentos encaminhados pela Secretaria da Educação, e que há muito ainda a ser feito para que esse Programa seja de fato relevante para os alunos e para a escola. Os alunos têm o conhecimento dos seus direitos, que foram esclarecidos no ato da efetivação da matrícula, e muitos estão fazendo valer esses direitos por meio de reivindicações junto a Direção da escola. Um dos pontos principais das reivindicações é o fato de estarem incluídos em um Programa diferenciado com uma educação em tempo integral proporcionando novas oportunidades como os cursos de profissionalização e uma melhor preparação para o vestibular.

Diante do exposto, pode-se concluir que não existe educação integral sem que todos os envolvidos sejam integralmente participativos no processo educacional.

Nota

¹ A correção de fluxo foi um projeto do governo estadual, no ano de 2012, dirigido aos alunos que apresentavam defasagem com relação à idade e à série/ano no ensino fundamental. Esse projeto funcionou na escola com duas turmas e, ao final do ano, os estudantes que obtiveram aprovação foram encaminhados ao ensino médio inovador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília, DF: MEC, 2009a. (Série *Mais Educação*).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1653&Itemid=>.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento inovador*. Brasília, DF: MEC/SEAD, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. Gerência de Ensino Médio. *Novas perspectivas para o cotidiano escolar: Ensino médio integral*. Florianópolis, SC, out. 2011. Disponível em: <http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc_download/372-caderno-do-ensino-medio-integral>.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS SOB A ÓTICA DO FINANCIAMENTO DO *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO*

Resumo

Este artigo tem a intenção de apresentar o itinerário da oferta de Educação em Tempo Integral sob a perspectiva da gestão financeira do *Programa Mais Educação* nas escolas da rede pública Municipal de Florianópolis, numa tentativa de responder algumas perguntas que ainda se fazem presentes: como está expresso na legislação mais recente o direito à Educação Integral? E tomando por base que a garantia desse direito faz-se associar a fontes de financiamento, como os recursos do *Programa Mais Educação* contribuem para a consecução da Educação Integral na conjuntura atual em escolas da rede pública do município de Florianópolis? Para tanto, realizou-se entrevistas e estudos, nos documentos pertinentes, sobre as mudanças de normas, regulamentações e orientações no *Programa Mais Educação* de 2008 a 2012, procurando identificar as tendências na implementação do programa, tendo como foco seu objetivo principal que é o de ser uma estratégia indutora para políticas em educação. A proposta deste texto é justamente verificar o caminhar desta política indutora da jornada ampliada nas unidades educativas da capital, desde a sua criação, em 2007, até o exercício de 2012, sob a perspectiva do financiamento do *Programa Mais Educação* e suas orientações. O estabelecimento da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, pressupõe investimentos financeiros, tanto por parte da União quanto dos Estados e Municípios, devendo ser financiada e ofertada para todas as crianças, uma vez que o direito à educação é uma garantia já preconizada pela Constituição e se faz presente nas legislações que versam sobre a temática. Se, por um lado, através da implementação de Programas, o Brasil deu a largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” na educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Legislação. Financiamento.

Maria Aparecida Garcia

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professora auxiliar de ensino na rede municipal de Florianópolis desde 2005. Atualmente desempenha função técnico-administrativa na Diretoria Administrativa e Financeira, no Departamento de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Considerações iniciais

Sob a ótica da contemporaneidade, evidencia-se a necessidade de organizar e programar políticas públicas educacionais que atendam às exigências sociais, isto porque cada momento histórico define o quê, como e porque educar seus cidadãos.

Para atender às demandas surgidas com essa nova ordem político-social brasileira, o município de Florianópolis, nos últimos anos, vem reestruturando as suas políticas educacionais, adequando-se ao ordenamento constitucional e promovendo gradativamente a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral, seja por financiamento próprio ou pela indução do *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2010a).

Sendo assim, este artigo tem a intenção de apresentar o itinerário da oferta de Educação em Tempo Integral sob a perspectiva da gestão financeira do *Programa Mais Educação* nas escolas da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Constitui-se numa tentativa em responder algumas perguntas que ainda se fazem presentes: Como está expresso na legislação mais recente o direito à Educação Integral? E tomando por base que a garantia desse direito faz-se associar a fontes de financiamento, como os recursos do *Programa Mais Educação* contribuem para a consecução da Educação Integral na conjuntura atual em escolas da Rede Pública do Município de Florianópolis?

Para tanto, foram realizadas entrevistas e estudos nos documentos pertinentes sobre as mudanças de normas, regulamentações e orientações no *Programa Mais Educação* de 2008 a 2012, procurando identificar as tendências na implementação do programa, tendo como foco seu objetivo principal, que é o de ser uma estratégia indutora para políticas em educação, dentre eles: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Estatuto da

Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2010b), Manual de Orientações do *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007, 2010a, 2012).

O estabelecimento da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, pressupõe investimentos financeiros, tanto por parte da União quanto dos estados e municípios, devendo ser financiada e ofertada para todas as crianças, uma vez que o direito à educação é uma garantia já preconizada pela Constituição e se faz presente nas legislações que versam sobre a temática.

Metodologia

Pautada na trajetória da Educação Integral em Florianópolis através da Política do *Programa Mais Educação* e, atuando como membro da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), designada na Gerência Administrativa e Financeira, no período correspondente, ou seja, de 2010 a 2012, assessorando as Unidade Executoras (UEX's) das unidades escolares na gestão desses recursos, resgatei a trajetória dessa jornada, com a experiência de alguns macrocampos em atividades realizadas pelas escolas, em seus espaços e fora deles, o financiamento dessas ações, as orientações do FNDE para as Entidades Executoras (EEEx's) e desta última para as UEX's.

Além disso, foi utilizado o estudo bibliográfico com a intenção de “[...] dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses” (KOCHE, 1997, p. 122).

Paralelamente, estudei, nos documentos pertinentes, as mudanças de normas, regulamentações e orientações no *Programa Mais Educação* de 2008 a 2012, procurando identificar as tendências na implementação do programa, tendo como foco seu objetivo principal, que é o de ser uma estratégia indutora para políticas em educação.

Dessa forma, a proposta deste texto é justamente verificar o caminhar desta política indutora da jornada ampliada nas unidades educativas da capital, desde a sua criação, em 2007, até o exercício de 2012, sob a perspectiva do financiamento do *Programa Mais Educação* e suas orientações.

Portanto, o presente estudo permite que, de posse do conhecimento de material relevante, tomando por base o que já foi publicado em relação à temática, seja possível delinear uma nova abordagem sobre o assunto, procurando compreender a tendência do financiamento e suas consequências para a implementação da educação integral com o *Programa Mais Educação*, chegando a considerações que venham a servir de embasamento para pesquisas futuras.

Breve histórico da Educação Integral no Brasil

A defesa do que viria a ser conceituado como educação integral foi feita pelo educador Anísio Teixeira na década de 1930. Ele difundiu os pressupostos do movimento chamado de Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento em detrimento da memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Teixeira defendia um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes individuais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. Entretanto, as classes mais favorecidas da sociedade nessa época, já desfrutavam desse

modelo de educação pautado na integralidade, “de forma menos restrita e precária” (GIOLO, 2012), tomando como exemplos os colégios jesuíticos do período colonial, os colégios e liceus, e os colégios da República.

Em 1950, Anísio Teixeira coloca em prática o seu modelo de ensino no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (mais conhecido por Escola Parque), situado no populoso e pobre bairro da Liberdade, em Salvador, na Bahia. A Escola Parque é uma instituição de ensino pioneira no Brasil, trazendo em sua gênese a proposta, então revolucionária, de educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para as populações mais carentes. Seu nome homenageia o educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro. Inaugurado em 21 de setembro de 1950, o Centro revolucionou as propostas educacionais no país com a realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de artes com a participação de artistas, como Mário Cravo e Caribé - autores de alguns dos gigantescos painéis que ornamentavam as instalações da escola.

Na década de 1960, surge um modelo mais evoluído de “educação integral”, inspirado, dessa vez, numa experiência em Brasília. O então presidente da República, Juscelino Kubitschek, convoca os educadores Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos para criar o “Plano Humano” de Brasília. A comissão organizou o sistema educacional da capital para ser modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém, mais evoluído. Em Brasília, as primeiras quatro super-quadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, a “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Foi construída a “Escola-Parque”, destinada a receber os alunos das “Escolas-

Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30 mil habitantes.

Na década de 1980, no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, surgem os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. A estrutura desses prédios permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades. Todas essas experiências e concepções de Educação Integral partem do princípio da necessidade de uma educação “mais completa possível” para o ser humano.

A experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-2004), faz-se presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2009), que destaca a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, num mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

No cenário político, o direito à educação apresenta seu amparo legal expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 6º), que, além de trazê-lo como direito social, atribui a condição de “direito de todos e dever do estado e da família”,

visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). A Constituição traz como princípios:

[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, gestão democrática do ensino público. (BRASIL, 1988, art. 206).

Ainda no artigo 211 (BRASIL, 1988),

[...] dispõe sobre o regime de colaboração dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Seguindo o texto constitucional, o artigo 212 (BRASIL, 1988) versa sobre a “[...] contribuição da União, que aplicará, anualmente, nunca menos de 18, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e

desenvolvimento do ensino”. Vale ressaltar que o município de Florianópolis aprovou o mínimo de 30% para ser aplicado em educação, o que deve ser respeitado de acordo com sua Lei Orgânica.

Seguindo as disposições legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, em seu artigo 4º, coloca a educação como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” (BRASIL, 1990). Avançando o texto, o artigo 53 (BRASIL, 1990) reforça o direito à educação para crianças e adolescentes, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, condizente com o disposto na Constituição brasileira (BRASIL, 1988, art. 205).

Os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente também atribuem ao

[...] Estado, o dever de assegurar à criança e ao adolescente, dentre outras condições a oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Para tanto, os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude, conforme texto do art. 59. (BRASIL, 1990).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 34 preconiza a

[...] oferta da jornada escolar do ensino fundamental em pelo menos quatro horas em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o seu tempo de permanência na escola. Ainda no mesmo artigo § 2º será ministrado progressivamente em tempo integral, a critérios dos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), seguindo do novo texto dado pelo Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 (BRASIL, 2010b), reitera esse direito à educação integral, declarado na meta VI, “oferecendo a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica”. O Plano pontua como estratégia

[...] promover em parceria com a União a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades pedagógicas e multidisciplinares, culturais e esportivas, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola para 7 horas, mantendo em regime de colaboração o programa de ampliação de reestruturação das escolas públicas por meio de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, bem como a produção de materiais didáticos e formação de recursos humanos para educação em tempo integral, articular a escola com a comunidade, atender escolas do campo e alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2010b).

Essas disposições legais buscam responder ao que vem sendo exigido pela sociedade, que é a garantia de acesso à proteção e de desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

Na tentativa de dar resposta a tal exigência de ordem social e seguir o ordenamento constitucional, a Secretaria Municipal de Florianópolis, através de sua Diretoria de Ensino Fundamental, elaborou, em 2007, seu Projeto de Educação Integral, visando à oferta de atividades em contraturno para crianças e adolescentes através do redimensionamento dos tempos e espaços escolares. O documento, ancorado na legislação que dispõe sobre a oferta de Educação Integral, associa-se à Proposta Curricular do município (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Muito além desta iniciativa financiada com recursos próprios, a capital catarinense vem ampliando, desde 2008, sua oferta em Educação Integral, passando a integrar o *Programa Mais Educação* que, em suma, é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

A oferta de Educação Integral no município de Florianópolis

A Secretaria Municipal de Educação é formada por algumas diretorias e por departamentos e conta com o apoio da Gerência Administrativa e Financeira e da Diretoria de Ensino Fundamental para a implementação das ações do Programa Educação Integral (da rede) e do *Programa Mais Educação* (do MEC). Nesse sentido, cada segmento realiza suas atividades com o intuito de tornar a educação do município referencial de qualidade no atendimento a crianças e jovens.

O município de Florianópolis, através da Secretaria Municipal de Educação, conta, desde 2008, com o Programa de Educação Integral criado pela Diretoria de Ensino Fundamental.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de 2008, apresenta a educação integral como a ampliação do tempo e das oportunidades no Ensino Fundamental,

contribuindo para a permanência de crianças e jovens na escola e em outros espaços educativos da comunidade e ampliando sua jornada de estudos e convivência (FLORIANÓPOLIS, 2008).

O Programa proposto considera as mudanças que vem se processando na sociedade nos âmbitos político, ético, estético, cultural, econômico, dentre outros, evidenciando a necessidade de ressignificar o papel social e político da escola e o currículo escolar na perspectiva de contemplar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos (FLORIANÓPOLIS, 2008). Isso implica no reconhecimento de que estes sujeitos, ao convergirem para as instituições educativas de ensino fundamental, tem o direito de desenvolver as suas múltiplas dimensões, bem como, de conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, dominando métodos, técnicas e procedimentos em diferentes ocasiões, problematizando a realidade social neste tempo e lugar histórico em que estão inseridos, forjando a sua identidade e a sua cidadania.

Desse modo, a escola vem desempenhando um papel muito significativo no processo de formação e no exercício da cidadania, na medida em que o acesso a este espaço/tempo constitui a possibilidade real de usufruto de uma série de direitos para as crianças e os adolescentes e condição para a qualificação da sua inserção e participação na vida social. E, mais que isso, uma possibilidade singular de inclusão social à medida que se democratiza o conhecimento e a gestão educacional.

O Programa de Educação Integral objetiva a formação de turmas de tempo integral que apresentam baixo rendimento escolar presentes em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino.

As atividades mesclam dança, esporte, música, teatro, artes visuais, bombeiro mirim, ciência e tecnologia e meio ambiente, sendo desenvolvidas em no máximo 40 horas

semanais, distribuídas em quatro dias na semana, com duração de 3 horas e 30 minutos. Para o desempenho dessas atividades, as unidades escolares, deverão dispor de espaço físico adequado ou buscar na comunidade outros espaços, serão contratados professores específicos ou designados os efetivos, e os materiais e equipamentos necessários serão disponibilizados mediante projeto e dotação financeira. A alimentação escolar necessária aos participantes do projeto deverá ser articulada pela direção escolar junto à Coordenadoria de Alimentação Escolar.

Além do Programa de Educação Integral, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aderiu ao *Programa Mais Educação* do MEC como uma forma de Educação Integral no ensino fundamental.

O Programa Mais Educação na Rede Municipal de Florianópolis

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010a), o *Programa Mais Educação* congrega ações conjuntas de vários Ministérios. Assim sendo, “trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2009a, p. 5).

As ações intersetoriais compreendem as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MTC), da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. Estes órgãos promovem a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas “[...] e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da

educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação das escolas e dos professores”. (BRASIL, 2009a, p. 5). Em síntese, a oferta de Educação Integral remete a um campo de responsabilidades compartilhadas, pressupondo trocas e a busca constante de parcerias, comprometidas direta ou indiretamente na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Em relação ao funcionamento do programa, convém ressaltar que o mesmo é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), atualmente somente pela SEB.

O programa é financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas e regiões prioritárias. As escolas que “quiserem” promover a Educação Integral sem o apoio financeiro do *Programa Mais Educação* também poderão fazê-lo, podendo contar com o apoio dos governos municipais e estaduais. Destaca o documento que, nos casos em que as próprias secretarias não dispõem de recursos financeiros, “[...] a escola poderá ofertar atividades educacionais complementares, selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo *Programa Mais Educação* e adaptadas às condições reais da escola”. (BRASIL, 2009b, p. 15).

Sobre as condições para adesão da escola ao programa, o documento explicita que “[...] o espaço físico da escola não é determinante para a oferta da Educação Integral” (BRASIL, 2009a, p. 16), e indica que o reconhecimento da falta de espaço não pode “desmobilizar”, visto que “[...] o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 16). O documento também apresenta algumas sugestões de como a escola poderá “mapear” espaços para o desenvolvimento das

atividades complementares na própria escola, na comunidade e em outros espaços, ou seja, a sociedade civil é chamada para participar no desenvolvimento das ações, de diferentes formas, em especial, por meio das parcerias.

Quanto às atividades a serem ofertadas pelas escolas, com vistas ao alcance dos objetivos propostos no *Programa Mais Educação*, cabe salientar, como indica o programa, que a ampliação do tempo escolar requer a adoção de atividades complementares. Por atividade complementar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, entende:

[...]atividadesde livre escolhad a escola, que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras atividades. (BRASIL, 2009b, p. 1).

As atividades complementares desenvolvidas têm como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos, a melhoria no rendimento escolar e na qualidade da educação, bem como visam impactos relacionados à mudanças de comportamento e da autoestima dos alunos. Com efeito, “o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito” (BRASIL, 2009b, p. 13).

A capital catarinense iniciou a execução das atividades do *Programa Mais Educação* no ano de 2008, com uma única escola contemplada, de acordo com os critérios de adesão da época.

Na tabela 1, que segue, é possível verificar a evolução desses critérios e, consequentemente, a elevação no número de escolas beneficiadas, do número de alunos atendidos e dos recursos financeiros investidos pelo FNDE nos anos de 2008 a 2012.

Tabela 1 – Dados sobre a implementação do Programa Mais Educação no município de Florianópolis

2008	2009	2010	2011	2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assinatura do Compromisso Todos pela Educação; ▪ Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008; ▪ Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo IDEB e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do Inep. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assinatura do Compromisso Todos pela Educação; ▪ Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008; ▪ Escolas que aderiram ao programa em 2008; ▪ Escolas localizadas em regiões com 100 mil habitantes, com IDEB de 2007 baixo em relação a média municípios com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008; ▪ Escolas localizadas em municípios com 50 mil habitantes em estados com pouca densidade populacional; ▪ Escolas localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), do Ministério da Justiça. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas que aderiram em 2008 e 2009; ▪ Escolas com baixo IDEB localizadas em zonas de vulnerabilidade social; ▪ Escolas de capitais nove regiões metropolitanas; ▪ Escolas de Cidades com mais de 163 mil habitantes ao Grupo de Trabalho das grandes cidades /SEB/MEC; ▪ Escolas de Cidades com mais de 90 mil habitantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas contempladas em 2008, 2009, 2010; ▪ Escolas de Cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE escola; ▪ Escolas contempladas com PDE escola em 2007 que em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e 3,2 nas séries finais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas contempladas em anos anteriores; ▪ Escolas contempladas com PDE escola que ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e 3,2 nas séries finais. ▪ Escolas localizadas em territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; ▪ Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; ▪ Escolas que participam do Programa Escola Aberta; ▪ Escolas do campo;

Tabela 1 – Dados sobre a implementação do Programa Mais Educação no município de Florianópolis - Continuação

2008	2009	2010	2011	2012
Escolas beneficiadas	Escolas beneficiadas	Escolas beneficiadas	Escolas beneficiadas	Escolas beneficiadas
EBM Luiz Cândido da Luz	1- EBM Adotiva Liberato Valentim; 2- EBM Beatriz de Souza Brito; 3- EBM Donícia Maria da Costa; 4- EBM Intendente Aricomedes da Silva; 5-EBM José Amaro Cordeiro; 6- EBM Luiz Candido da Luz; 7- EBM Maria Conceição Nunes; 8- EBM Profº. Acácio Garibaldi São Thiago; 9- EBM Vitor Miguel de Souza; 10- ED José Jacinto Cardoso	1- EBM Adotiva Liberato Valentim; 2- EBM Donícia Maria da Costa; 3- EBM Intendente Aricomedes da Silva; 4- EBM José Amaro Cordeiro; 5- EBM Luiz Candido da Luz; 6- EBM Maria Conceição Nunes; 7- EBM Profº. Acácio Garibaldi São Thiago; 8- EBM Vitor Miguel de Souza; 9- ED José Jacinto Cardoso; 10- EBM Profº. Anísio Teixeira; 11- ED Osvaldo Galupo.	1- EBM Adotiva Liberato Valentim; 2- EBM Donícia Maria da Costa; 3- EBM Intendente Aricomedes da Silva; 4- EBM José Amaro Cordeiro; 5- EBM Luiz Candido da Luz; 6- EBM Maria Conceição Nunes; 7- EBM Profº Acácio Garibaldi São Thiago; 8- EBM Vitor Miguel de Souza; 9- ED José Jacinto Cardoso; 10- EBM Profº Anísio Teixeira; 11- ED Osvaldo Galupo; 12- EBM Dilma Lucia dos Santos.	1- EBM Adotiva Liberato Valentim; 2- EBM Donícia Maria da Costa; 3- EBM Intendente Aricomedes da Silva; 4- EBM José Amaro Cordeiro; 5- EBM Luiz Candido da Luz; 6- EBM Maria Conceição Nunes; 7- EBM Profº Acácio Garibaldi São Thiago; 8- EBM Vitor Miguel de Souza; 9- ED José Jacinto Cardoso; 10- EBM Profº Anísio Teixeira; 11- ED Osvaldo Galupo; 12- EBM Dilma Lucia dos Santos. 13- EBM Albertina Madalena Dias; 14- EBM Brigadeiro Eduardo Gomes; 15 EBM Henrique Veras; 16- EBM Mâncio Costa; 17- EBM Osmar Cunha.

Tabela 1 – Dados sobre a implementação do Programa Mais Educação no município de Florianópolis

2008	2009	2010	2011	2012
Número de alunos atendidos no Programa	Número de alunos atendidos no Programa	Número de alunos atendidos no Programa	Número de alunos atendidos no Programa	Número de alunos atendidos no Programa
759	1.906	1.682	1.861	2.764
Macrocampos	Macrocampos	Macrocampos	Macrocampos	Macrocampos
Acompanhamento pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e lazer; Meio Ambiente.	Acompanhamento pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e lazer; Meio Ambiente; Prevenção e Promoção a Saúde; Educomunicação; Direitos humanos em Educação; Inclusão Digital.	Acompanhamento pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e lazer; Meio Ambiente; Prevenção e Promoção a Saúde; Comunicação e Uso de mídias.	Acompanhamento pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e Lazer; Meio Ambiente; Comunicação e Uso de mídias.	Acompanhamento pedagógico; Cultura, Artes e Educação patrimonial; Esporte e Lazer; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Comunicação e Uso de mídias; Cultura Digital; Investigação no Campo das Ciências da Natureza.
Repasso Financeiro	Repasso Financeiro	Repasso Financeiro	Repasso Financeiro	Repasso Financeiro
R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
39.379,40	625.679,74	410.300,83	481.320,39	719.246,69

Fonte: Relatório Geral Consolidado gerado pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Nos anos seguintes, o número de escolas atendidas pelo Programa foi expandido devido aos novos critérios estabelecidos e pela permanência das escolas contempladas em anos anteriores.

O Programa Mais Educação, atende prioritariamente às escolas de baixo IDEB, situadas nas capitais, regiões metropolitanas e nos territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas.

De acordo com Faria (2010, p. 32),

[...] as desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania.

Sendo assim, as ações são voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade e marginalização social. Por um lado, compreende-se a necessidade em desenvolver e implementar ações, programas e políticas públicas dirigidas a essa parte da sociedade que vive em condições precárias. Conforme Ribeiro e Saboia (1993 apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 716), “expressivo percentual das crianças brasileiras viveu, e ainda vive, abaixo da linha da pobreza”, sendo mister devolver a estes a sua condição de sujeitos de direito. Reforçando essa ideia no assistencialismo, trago uma declaração do Presidente Fernando Collor de Mello dois meses antes de sancionar o ECA:

[...] a partir de hoje, deste momento, a qualidade de vida de nossas crianças será preocupação central e objetivo maior da ação do Governo [...] Não podemos ser o Brasil dos “pixotes” [...]. Temos o dever de reverter essa situação; de garantir alimentação e saúde para as nossas crianças. Temos de tirá-las das ruas e dos desvios da marginalidade; de encaminhá-las à escola motivando-as para o estudo. Temos de levá-las de volta ao seio da família, ao convívio e guarda de pais capazes de dar-lhes sustento, afeto e amor; de fazer prevalecer

o sentido da paternidade responsável. Temos de recuperar de uma vez por todas a família brasileira. (MELLO apud COSTA, 1990, p. 16).

Em linhas gerais, o programa visa atender às escolas em piores condições, sejam estas relativas ao atendimento à demanda de uma população economicamente pobre, situadas em periferias, seja em termos relativos à baixa qualidade da educação, avaliadas, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Por outro lado, conforme Rita de Cássia Marchi (2009 apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 714), “no Brasil, trata-se ainda de garantir igualdade entre crianças”, ou seja, ainda temos o desafio de pensar as políticas públicas direcionadas para todas as crianças, independente de sua condição socioeconômica.

Se por um lado é positiva a ampliação dos critérios, por outro, tem-se o direcionamento dessa política para escolas que apresentam baixo IDEB, pois este aspecto vem se mantendo com o passar dos anos, aliando-se a outros de cunho social, como as escolas localizadas em territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas com índices iguais ou superiores a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Torna-se evidente, pelos critérios apresentados, quais crianças são beneficiadas pela oferta do *Programa Mais Educação*, prioritariamente, alunos com dificuldades de aprendizagem, com defasagem série/idade, do 4º e 5º ano, em que há índice de evasão, alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, tais critérios estão expressos no Manual de Orientações do Programa.

Para a constituição das turmas é possível evidenciar a prioridade no atendimento de um público em situação de vulnerabilidade social, prestes abandonar a escola. Para atender

a essa demanda, enquanto não se atinge a totalidade de alunos matriculados nas escolas, fixam-se também as normas para o desenvolvimento dos trabalhos nas oficinas oferecidas pelos macrocampos a serem trabalhados na escola.

Até o ano de 2009, o número de alunos participantes nas oficinas oscilava entre 20 e 30 crianças, de idades e séries variadas, mas isso se alterou em 2010, fixando o número em no mínimo 30 estudantes por turma. Cabem aqui, algumas indagações: como garantir o atendimento adequado às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, com tantos alunos na turma? Como olhar para cada uma na sua individualidade em oficinas de 45 minutos? Pensando na oficina de acompanhamento pedagógico, como oferecer um trabalho mais direcionado às reais necessidades dessas crianças?

As perguntas são muitas e permitem pensar um pouco sobre a realidade vivenciada nas escolas, tanto pelos educadores quanto pelos monitores que atuam como parceiros nessa empreitada. E quem são os monitores que atuam no *Programa Mais Educação*?

O trabalho de monitoria é desempenhado, preferencialmente, por estudantes, universitários, pessoas da comunidade, com habilidades específicas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recomenda-se a não utilização de professores das unidades escolares para atuarem na monitoria quando isso significar ressarcimento com recursos do FNDE.

O perfil do monitor permanece o mesmo no decorrer desses anos de execução do Programa, ou seja, basicamente, são estudantes universitários, pessoas da comunidade com habilidades, estudantes da EJA.

O caráter da atividade voluntária é bem forte neste projeto, que busca justamente envolver membros da comunidade como atores nessa trama. Aqui vale ressaltar a importância do diálogo

com a comunidade, com o entorno da escola, nas oportunidades que se criam, nas redes de aprendizagem que são favorecidas. Por outro lado, existe a questão da qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, por esses atores, parceiros. Sendo uma atividade voluntária, a quem se atribuem as responsabilidades pelo desempenho dos envolvidos? Como garantir a continuidade dos trabalhos desempenhados? Como proporcionar a vinculação do que está exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com o fazer diário nas oficinas? Como favorecer o vínculo entre esses parceiros e a comunidade escolar? Como garantir o diálogo entre os monitores e os educadores da escola? O diálogo entre os monitores e as famílias? Como garantir a motivação, o empenho, o comprometimento desses parceiros, com um cheque de R\$ 300,00 mensais em caráter de ressarcimento? Como conseguir a parceria adequada, com a formação (ainda que em curso) desejada, apresentando esse valor para o atendimento de cinco turmas com 30 alunos em cada uma delas?

A presença do monitor torna-se imprescindível para o desenvolvimento das atividades do *Programa Mais Educação*, uma vez que os recursos financeiros para a manutenção de professores contratados, ou efetivos, para desempenhar essas atividades, não seriam suportados, atualmente, pela dotação orçamentária da rede, conforme declaração da Diretoria de Ensino Fundamental. Entretanto, a articulação dessas atividades por um professor com formação específica na área seria um grande avanço.

Atualmente, a Rede municipal disponibiliza um educador para atuar como coordenador das atividades e demais ações do programa, esta é a contrapartida da Entidade Executora (EEx). A função do coordenador é de suma importância para o desempenho das atividades do Programa na escola, pois é ele quem articula os monitores, verifica os materiais necessários para as compras, cuida da documentação dos monitores e dos

demais documentos sobre a execução do programa. Além desse coordenador, o município também disponibiliza um educador (contratado, efetivo ou readaptado) com carga horária de 40 horas para atuar nas oficinas de apoio pedagógico, pois, em todas essas unidades, há, concomitantemente, o desenvolvimento de ações de Educação Integral mantidas com recursos próprios da Prefeitura Municipal.

Outro fator que merece atenção é o número de monitores a serem contratados. Cada unidade escolar poderá utilizar, no máximo, 30 monitores, considerando o número de alunos participantes, as atividades escolhidas e ainda o critério de três e no máximo seis atividades escolhidas em pelo menos três macrocampos, válido para o exercício de 2008. Houve, em 2009, uma redução desse número para 15 monitores, no máximo. Também vale enfatizar que a contratação da monitoria, no que se refere ao aspecto quantitativo, já está fixada pelo valor que é repassado através da parcela de Custeio, ou seja, a UEx, não só deve, mas tem que seguir esta orientação, pois do contrário não terá recurso suficiente para ressarcir os serviços prestados pela monitoria. Em 2009, o número de atividades a serem escolhidas se elevou para o mínimo de cinco e máximo de dez, e se mantiveram os números de macrocampos. Já no exercício de 2010, o número de atividades a serem escolhidas diminuiu para cinco ou seis em relação ao ano anterior, entretanto, as escolas que inscreveram 150 crianças em seu plano de trabalho puderam aderir, através do *Programa Mais Educação*, ao Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte, oferecendo mais uma atividade esportiva. Nos exercícios de 2011 e 2012, permanecem as mesmas orientações do ano de 2010 para o número de oficinas e macrocampos.

O município vem seguindo as determinações do programa, tanto pelo oferecimento das atividades quanto pela oferta do macrocampo acompanhamento pedagógico.

Um dos desafios que se apresenta no caminhar dessa implementação diz respeito ao espaço físico disponibilizado para essas atividades. Para sanar essa dificuldade, as unidades escolares fazem valer as orientações do programa quando buscam parcerias com a sociedade civil, com organizações não governamentais e com a esfera privada. Ou seja, motivadas ou não pela falta de espaço físico, fomentam o diálogo com os demais segmentos presentes na comunidade, o que, de certa forma, seria um fator interessante, se a falta de espaço não fosse a causa. A ampliação dos espaços para o desenvolvimento tanto do *Programa Mais Educação* quanto da iniciativa de Educação Integral proposta pela rede constitui um entrave para a expansão do número de crianças atendidas. Atualmente, beneficia uma parcela dos alunos matriculados nas escolas, justamente as crianças que apresentam dificuldades, como já foi mencionado. Ficam as perguntas: como superar essa dificuldade? Como ampliar os espaços? Como disponibilizar os recursos para essa ampliação?

Os valores repassados pelo FNDE destinam-se ao ressarcimento de monitores, para a contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo, constando da categoria *Custeio*. Na categoria *Capital*, para aquisição de materiais permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no plano de trabalho. A liberação dos recursos fica condicionada às atividades escolhidas, ao número de alunos atendidos e à sua regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Os valores são liberados em favor da UEx em conta específica para o programa.

Além dos recursos que são depositados diretamente a favor das Associações de Pais e Professores (APP's), também são destinados recursos financeiros através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei nº 11.947, de 16 de junho 2009, que, conforme seu artigo 4, tem por objetivo

[...] contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009c).

Esses valores, apresentados na tabela 2, foram liberados em favor da Entidade Executora Própria (prefeitura), de acordo com o número de crianças atendidas pelo *Programa Mais Educação* declaradas no Censo Escolar do ano anterior.

Tabela 2 – Valores transferidos pelo PNAE/ FNDE para alimentação escolar

Ano do repasse	2008	2009	2010	2011	2012
Valor recebido	R\$ 776.424,00	R\$ 821.683,20	R\$ 315.000,00	R\$ 223.320,00	R\$ 283.080,00

Fonte: FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc>. Acesso em: 15 jul. 2013.

A Prefeitura, por sua vez, executa esses valores através da compra de alimentação, que segue para as unidades educativas semanalmente (alimentos mais perecíveis) e mensalmente (alimentos menos perecíveis). O montante dos recursos disponibilizados pelo FNDE, através do PNAE, não é suficiente para cobrir todas as despesas com alimentação dessas crianças, sendo necessária a contrapartida da prefeitura que investe recursos próprios.

Outra fonte de recurso disponibilizada para a EEx, para a manutenção da oferta em educação integral, provém do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Os valores repassados para a EEx são calculados pela União, tendo por base as matrículas declaradas no Censo Escolar do ano anterior, tomando como referência cada modalidade de ensino, e destinando valores diferenciados para cada uma dessas modalidades, sendo que dentre elas está a oferta do ensino fundamental em período integral. É um valor que auxilia na valorização do magistério, sendo empregado exclusivamente para o pagamento da folha dos professores, na Rede Pública Municipal de Florianópolis, como registrado na tabela 3.

Tabela 3 – Valores repassados ao município através do FUNDEB

Ano do repasse	2008	2009	2010	2011	2012
Valor recebido	R\$ 41.015.552,08	R\$ 50.940.044,03	R\$ 61.131.204,54	R\$ 74.306.270,26	R\$ 83.244.259,01

Fonte: FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/repasse-de-recursos-do-Fundeb>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

A tabela 4 mostra os valores depositados diretamente nas contas bancárias das UEx's, transferidos através do Programa Dinheiro Direto na Escola para o *Programa Mais Educação*.

Tabela 4 – Valores transferidos através do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Programa Mais Educação

Ano do repasse	2008	2009	2010	2011	2012
Valor recebido	R\$ 39.379,40	R\$ 625.679,74	R\$ 350.734,04	R\$ 481.320,39	R\$ 719.246,69

Fonte: FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc>. Acesso em: 15 jul. 2013.

A Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Planejamento (DEPLAN) - Coordenadoria de Orçamentos (2006-2008), passando para a Gerência Administrativa e Financeira (2009-2013), atualmente Diretoria Administrativa e Financeira, executa um trabalho de formação, orientação e acompanhamento das ações pertinentes à execução financeira dos recursos destinados às APP's para a manutenção das atividades do *Programa Mais Educação*.

A formação ocorre logo após a publicação da resolução que define as normas de execução dos recursos financeiros do Programa. O público alvo é formado pelos coordenadores, pela direção escolar e pelos membros da APP. Além de apresentar a nova legislação, o objetivo da formação é abordar as regras de execução dos recursos, entregar o relatório com os valores a serem recebidos por UEx, sanar dúvidas sobre o preenchimento de formulários de prestação de contas, resgatar a trajetória do programa, tomar ciência das dificuldades encontradas e encaminhar possíveis soluções.

As orientações são dadas nas reuniões com cada uma das unidades escolares, na figura de sua direção escolar e da coordenação do programa. Ao longo do período de execução dos valores financeiros, o diálogo com as unidades educativas se dá por meios de comunicação utilizados na SME, como e-mail, telefone e correspondências via malote escolar.

O acompanhamento acontece por intermédio de visitas às unidades escolares realizadas pelas técnicas que trabalham na Diretoria Administrativa e Financeira, com as ações do financiamento. A Diretoria de Ensino Fundamental também tem sua ação relacionada ao acompanhamento pedagógico.

Em relação às normas de gestão desses valores, elas são definidas e reeditadas anualmente por meio de resolução específica do Programa. Basicamente, até 2010, todas as UEx's das escolas da rede municipal de Florianópolis já haviam se apropriado dessas regulamentações, que vão desde o acompanhamento da conta corrente e aplicação mensalmente, até a indicação de reunião para planejamento dos gastos, lavraturas das ações em atas, a execução propriamente dita, através das compras dos materiais necessários, contratação de serviços e ressarcimento dos monitores. Todas essas etapas possuem documentação própria a ser preenchida e encaminhada à Diretoria Administrativa e Financeira, sob a forma de Prestação de Contas. Esta última consolida os dados recebidos de todas as UEx's e encaminha ao FNDE.

O exercício de 2011 foi marcado por importantes mudanças que balizaram a forma de gestão dos recursos do programa que, até 2010, seguiam basicamente as mesmas regras, embora sendo reeditadas através de resolução anual. Sendo assim, o Programa passa a ter novas exigências para as compras:

- Conciliação bancária (quando necessário);
- Pesquisa de preços (em nome da APP, com CNPJ, endereço e validade da proposta para material de consumo e permanente) - *nova*;
- Consolidação da pesquisa de preços (consumo e permanente) - *nova*;
- Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa;
- Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos;
- Termo de doação (original e cópia)
- Notas fiscais originais (com carimbo do certificado e assinado);

- Cópia das notas fiscais (materiais permanentes e de consumo);
- Relatório mensal de atividades;
- Recibo de Ressarcimento do voluntariado;
- Termo de adesão e compromisso;
- Ata de definição das necessidades de compras - *nova*;
- Ata de apuração dos fornecedores - *nova*;
- Ata de desempate (quando houver) - *nova*;
- Cópia dos cheques - *nova*;
- Extratos bancários (mensal das contas corrente e poupança).

Todas essas novas regulamentações, de certa forma, dificultaram o processo de execução dos valores, uma vez que o trâmite ficou mais burocrático. Por outro lado, para cumprir tais exigências, torna-se necessário um envolvimento mais efetivo, mais participativo das famílias, da APP, no planejamento e nas decisões sobre os destinos que teriam esses valores, que *a priori* vem definidos, mas podem ser remanejados de acordo com as necessidades das unidades escolares, em consonância com o plano de atendimento cadastrado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) e com as cifras de custeio e capital.

Diante desse contexto, a SME intensificou ainda mais a sua parceria com as unidades escolares, com intuito de garantir um melhor atendimento às APP's, de dirimir suas dúvidas, equacionar os problemas apresentados na gestão dos valores e, conseqüentemente, na prestação de contas, levando em frente, nas escolas, o atendimento de meninos e meninas em período integral.

Considerações finais

O *Programa Mais Educação*, desde a sua criação, em 2007, como política pública indutora para oferta de educação integral nos municípios brasileiros, vem ganhando força.

Na capital catarinense, é possível observar os avanços na direção da concretização dessa política à medida que foi avançando na extensão da sua oferta, atingindo um número maior de escolas beneficiadas e também foi consolidando a intersetorialidade, com ações voltadas para Educação, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Inclusão Digital, Assistência Social, Saúde, Cultura e Esporte e outros campos implementados nas escolas municipais.

A legitimação de saberes comunitários constitui-se numa característica do programa, intensificada pelas parcerias entre escola, comunidade e organizações não governamentais, e que, além de favorecer uma rede de aprendizagem, vem suprir, em determinados lugares, a falta de espaço físico em algumas unidades escolares.

O estabelecimento da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, pressupõe investimentos financeiros, tanto por parte da União quanto dos Estados e Municípios, devendo ser financiada e ofertada a todas as crianças, uma vez que o direito à educação é uma garantia já preconizada pela Constituição e que se faz presente nas legislações que versam sobre a temática.

Finalizando, se, por um lado, através da implementação de Programas, o Brasil deu a largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” na educação.

O desafio está lançado: como fazer desta política indutora uma realidade possível nas nossas escolas, uma vez que estavam preparadas e equipadas para atender apenas um período de atendimento de 4 horas diárias?

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: MEC, 2008. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b. (Série *Mais Educação*). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.497, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2009c.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei nº 8.035*, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretário de Educação Básica. *Manual operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da et al. *Brasil, criança urgente*. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-105.

FARIA, Teresa Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do *Programa Mais Educação* na rede municipal de ensino de Natal, RN. *Quípus: revista científica das escolas de comunicação e artes e educação*. Natal, RN, ano 1, n. 1, dez. 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular [da] Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, SC, 2008.

KOCHE, José Carlos. *Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas da educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS QUE DESENVOLVEM O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO*

**Paula Cortinhas de
Carvalho Becker**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Integral pela UFSC. Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Auxiliar de Ensino da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. E-mail: paulacortinhas@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta os principais resultados de pesquisa que integrou o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Integral oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o Ministério da Educação. O principal objetivo foi compreender a organização do trabalho pedagógico nas escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* na Rede Pública de Ensino do Município de Florianópolis. O estudo empírico, que teve a finalidade de identificar o conjunto de elementos da organização do trabalho pedagógico das escolas, foi realizado entre março e junho de 2013, por intermédio da aplicação de um questionário aos diretores e/ou coordenadoras do Programa nas escolas e da análise dos relatórios semestrais, construídos pela coordenação do Programa em cada unidade educativa. Dentre os resultados percebeu-se que a implementação do *Programa Mais Educação* produziu mudanças relativas nas relações entre os diversos agentes educativos nos espaços, tempos e saberes escolares. Alguns desses elementos da organização do trabalho pedagógico revelam que existem avanços significativos e que outros podem ser considerados desafios para educação integral no município de Florianópolis.

Palavras-chave: Educação Integral. *Programa Mais Educação*. Organização Pedagógica.

Juares da Silva Thiesen

Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto de Central de Ciências Pedagógicas – MEC/ Havana/Cuba e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Ciências da Educação da UFSC. E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

Introdução

O presente artigo apresenta os principais resultados de pesquisa que integrou o trabalho de conclusão de curso desenvolvido na Especialização em Educação Integral oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de compreender a organização do trabalho pedagógico nas escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* na Rede Pública de Ensino do Município de Florianópolis. O estudo, predominantemente empírico, foi realizado no período de março de 2012 a junho de 2013.

O *Programa Mais Educação*, criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), foi instituído pelo MEC como uma forma de indução à educação integral no ensino fundamental. Constitui-se como estratégia do governo federal que prevê a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Atende crianças e jovens de escolas localizadas em territórios considerados de vulnerabilidade social proporcionando atividades socioeducativas com a participação da família e da comunidade.

Desde sua implementação em 2008, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem desenvolvendo o Programa em algumas unidades educativas. Em 2012, ano em que foi realizada a pesquisa empírica, eram dezessete escolas participantes do *Mais Educação*. Considerando que cada uma vivencia de uma forma esta proposta e que existem diferentes formas de se desenvolver uma educação integral, buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação* estão organizando seu trabalho pedagógico?

Para alcançar o objetivo deste trabalho, buscamos conhecer os elementos conceituais que fundamentam o *Programa Mais Educação* no Brasil, e particularmente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, compreender os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico nas escolas no âmbito do *Programa Mais Educação* e caracterizar o trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação*.

Assim, para fundamentação teórica, foram necessárias leituras, análises e discussões relacionadas ao tema, ao problema e aos objetivos. Selecionou-se uma bibliografia que pudesse contribuir para a compreensão sobre os conceitos de educação integral e sobre a organização do trabalho das escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* na Rede Pública de Ensino do Município de Florianópolis. Contribuíram para o debate os seguintes autores: Jaqueline Moll (2011, 2012); Ana Maria Cavaliere (2009); Jaime Giolo (2012); Vitor Henrique Paro (2013); Anísio Teixeira (1999); Maria Beatriz Tilton e Suzana Pacheco (2012).

Ainda no âmbito dos referenciais, consideramos também documentos oficiais e diretrizes que norteiam o Programa, como: Portaria Normativa Interministerial nº 17 de abril de 2007 (BRASIL, 2007); Decreto nº 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010); Série *Mais Educação* (MOLL, 2011); Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012a); Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b).

Sendo assim, este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa empírica que identificou algumas mudanças no processo pedagógico das escolas após a implementação do *Programa Mais Educação*. O estudo foi realizado no segundo semestre de 2012, por intermédio da aplicação de um questionário aos diretores e/ou coordenadoras do Programa nas escolas contendo, na sua maioria,

questões abertas. O instrumento foi organizado em três sessões que buscou identificar a situação funcional dos entrevistados, caracterizar as experiências desenvolvidas pelos mesmos no *Programa Mais Educação* e levantar o conjunto de elementos da organização do trabalho pedagógico das escolas.

Além da aplicação do questionário, foi realizada análise dos relatórios semestrais, construídos pela coordenação do *Programa Mais Educação* de cada unidade educativa participante e entregues à Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no mês de agosto e no mês de dezembro de 2012. Estes documentos contribuíram para a pesquisa, pois explicitam questões relacionadas à gestão do Programa, relatando experiências, participação da comunidade e o modo de organização do trabalho pedagógico.

Tais documentos podem ser vistos como uma avaliação do desenvolvimento do *Mais Educação* nas dezessete unidades escolares. Neles, os coordenadores descrevem como a monitoria e as atividades oferecidas vêm acontecendo, quais as suas dificuldades e os seus avanços, além de apresentarem suas sugestões de mudança. A análise dos relatórios apenas reforçou aquilo que já havia sido evidenciado nas informações coletadas e identificado nos questionários aplicados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Escolares também foi considerado um documento importante e pertinente para análise nesta pesquisa. Uma vez que o projeto define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, verificou-se se as unidades que desenvolvem o *Programa Mais Educação* apresentam, neste instrumento de planejamento, questões relacionadas à educação integral.

Nesse contexto, veremos a seguir como vem se desenvolvendo o trabalho pedagógico em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito do *Programa Mais Educação*

como uma proposta de educação integral. Serão apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada em 2012 e alguns elementos conceituais que fundamentam as discussões no âmbito desta política educativa.

Caracterização do trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação*

As discussões sobre uma educação integral para crianças e jovens de escolas públicas não são de hoje. Já no período de 1930 a 1960, Anísio Teixeira implementava algumas escolas de tempo integral no Brasil. Na leitura de suas obras percebemos que ele refletia sobre a necessidade de a criança estudar em tempo integral. Para o autor, a questão da redução do tempo do aluno na escola afetava diretamente a qualidade e o não acesso ao ensino, cultura e lazer (TEIXEIRA, 1999). Era mais do que preciso que voltasse a ter horários mais amplos para que as escolas se integrassem às comunidades. Portanto, desde a década de 1930, no Brasil, de alguma forma se discute uma concepção de jornada ampliada para a escola pública – um desejo político e pedagógico que agora também ganha legitimidade jurídica.

Discorrendo sobre essa temática, Cavaliere (2009) levanta um conjunto de questões e abre uma discussão sobre modelos viáveis e desejáveis para o aumento desse tempo de escola. A autora trata dos formatos organizacionais pelos quais vem se dando a ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, entendendo-o como período em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências. Tempo este que poderá contribuir para qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras.

Para a autora, a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas (CAVALIERE, 2007). A ampliação do tempo pode ser uma forma de alcançar melhores

resultados da ação escolar sobre os sujeitos, pois eles teriam maior exposição às práticas e rotinas da escola. Outra justificativa seria quanto à adequação da escola às novas condições da vida urbana e das famílias. E a última das razões, e que de certa forma engloba as anteriores, seria a ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar.

É de conhecimento geral que a escola fundamental no Brasil, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi de tempo parcial, com espaço físico restrito e poucos profissionais. Cavaliere (2009) considera que o incremento desses três aspectos, articulados em um projeto que formule os papéis da escola brasileira em conjunto com outras instituições e outros processos sociais, pode significar o fortalecimento da educação escolar como meio de socialização e difusão cultural. Assim, torna-se importante a preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola para uma educação integral.

Numa escala local e sintonizada com as orientações sobre esta política em âmbito nacional, a Rede Municipal de Educação de Florianópolis vem desenvolvendo, em algumas unidades educativas de ensino fundamental, desde 2008, o *Programa Mais Educação*, que constitui uma estratégia do governo federal de indução da educação integral como política pública. Para Titton e Pacheco (2012), projetos dessa natureza dão sustentação à ampliação da jornada escolar de modo a viabilizar para crianças e jovens uma educação em tempo integral verdadeiramente voltada à integralidade do ser humano. Então, essa pode ser uma oportunidade de se discutir e organizar o ensino oferecido pela escola pública fundamental em busca da qualidade.

Na concepção de Cavaliere (2009), os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no Brasil podem ser sintetizados em duas

vertentes: escola de tempo integral e aluno em tempo integral. A primeira tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer melhores condições de trabalho pedagógico com a presença de alunos e professores em turno integral; a outra tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo ao da escola, utilizando espaços e agentes que não necessariamente os da própria escola.

As experiências do desenvolvimento do *Programa Mais Educação* em escolas municipais de Florianópolis se aproximam do segundo modelo de educação integral proposto por Cavaliere (2009). Como já mencionado anteriormente, o Programa visa à formação, em tempo integral, de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Observamos que as atividades e oficinas ofertadas na rede municipal são realizadas em sua grande maioria nos espaços das escolas por agentes comunitários.

No contexto da educação integral no Brasil e, mais especificamente, do desenvolvimento do *Programa Mais Educação*, vem sendo apresentadas mudanças no trabalho pedagógico das escolas. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis também vivencia este trabalho com a participação de algumas unidades educativas. Assim, apresentamos a seguir o estudo empírico realizado que buscou caracterizar o trabalho pedagógico nestas escolas através de análises de questionário, relatórios e outros documentos, como já mencionado anteriormente.

O questionário aplicado aos diretores e/ou aos coordenadores do *Mais Educação* em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve como objetivo identificar os elementos da organização do trabalho pedagógico nas escolas que desenvolvem

o Programa. Visando orientar o trabalho de coleta elencamos um conjunto de elementos de modo que os respondentes pudessem caracterizá-los. Foram eles: espaços e tempos, relação escola e comunidade, gestão, sujeitos envolvidos, conteúdos trabalhados, didática, currículo formal, cultura, formação e projeto político pedagógico. Tendo em vista que o *Mais Educação* objetiva, dentre outros aspectos, a indução para uma escola integral, sua implantação exige que as instituições escolares reconfigurem esses elementos do processo pedagógico, tanto em termos de conteúdo quanto de forma.

Assim sendo, buscamos saber quais as mudanças ocorridas nas escolas após a implantação do *Programa Mais Educação* em cada um dos aspectos elencados. Os diretores e/ou coordenadores deveriam apontar, em especial, os elementos de mudança que são decorrentes da implantação do Programa em sua unidade educativa. O questionário foi apresentado de forma aberta, possibilitando aos respondentes descrever o trabalho pedagógico conforme é realizado em sua escola.

Das dezessete escolas participantes da pesquisa, oito responderam ao questionário. Dessa forma, pudemos conhecer, com algum detalhamento, o trabalho pedagógico nas unidades que desenvolvem o Programa, especialmente o que vem mudando em relação aos elementos identificados. A seguir é apresentada a descrição e análise desses aspectos na ordem em que aparecem no formulário de pesquisa.

De acordo com o relato dos respondentes, no que se refere aos espaços e tempos, houve relativo aumento das oportunidades de aprendizagem, apesar das restrições quanto aos espaços. As escolas sentiram a necessidade de fazer ajustes na utilização dos espaços e tempos. Algumas delas disponibilizaram salas específicas para a realização de oficinas, mas a maioria precisou organizar e otimizar o uso de outros espaços, como auditório, sala de artes, sala

informatizada, pátio, refeitório, quadra, ginásio, brinquedoteca, parque, horta escolar, laboratório de ciências. O *Programa Mais Educação* tem oportunizado às escolas equiparem os espaços com materiais e mobiliários qualificando o trabalho escolar. Os alunos envolvidos permanecem sete horas diárias, durante cinco dias por semana, na unidade educativa.

Observa-se que grande parte das atividades ainda está concentrada no espaço da escola, isso pode estar associado ao fato de a discussão sobre a concepção de educação integral ser recente e que as ações da política dela decorrentes ainda estão em fase inicial. O desafio está em como prever uma dinâmica em que as atividades não estejam fixadas à estrutura formal da escola, mas que possam se valer de outras referências culturais que a escola representa, como importante espaço de produção coletiva de conhecimento (TITTON; PACHECO, 2012).

A pesquisa revelou que os principais elementos de mudança construídos na *relação escola e comunidade* são: aproximação das famílias com a escola, melhoria do diálogo com a escola, apoio da comunidade com o trabalho, presença de monitores/oficineiros da comunidade local, interesse dos pais na participação dos filhos, parceria com o Conselho Comunitário e parceria com osicineiros.

Esse aspecto do trabalho pedagógico aparece como um importante avanço, visto que o *Programa Mais Educação* visa à formação em tempo integral de alunos, promovendo a aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Acreditamos que, ao promover o diálogo escola-comunidade, a educação integral pode contribuir para construção de um currículo significativo, em que o conhecimento escolar tenha ampla relação com a vida dos sujeitos. Observamos que nas experiências do município de Florianópolis, segundo o modelo de organização de “aluno em

tempo integral” apontado por Cavaliere (2009), a ampliação do tempo de escola possibilita maior integração entre as escolas e suas comunidades.

Pela ótica dos sujeitos pesquisados, após a implementação do *Programa Mais Educação* nestas unidades educativas, os aspectos que ganharam maior destaque na questão da *gestão escolar* são: consolidação da gestão democrática e participativa; dinamização da Associação de Pais e Professores (APP); implantação do tempo integral; inclusão de crianças com necessidades especiais; ação coletiva envolvendo Posto de Saúde e Sala Multimeios; recursos financeiros para aquisições; e melhorias dos espaços e das atividades pedagógicas.

Sabemos, pela literatura, que uma educação integral requer uma gestão democrática que exige uma organização didático-pedagógica e uma determinada estrutura administrativa da escola, como condição para viabilização de potencialidades de transformação em prol de uma educação de qualidade. O papel fundamental dos gestores deve ser o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo.

Numa concepção democrática, a escola de tempo integral pode cumprir um papel emancipatório, garantindo um melhor desempenho em relação aos saberes escolares: “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

O trabalho revelou que os *sujeitos envolvidos* nessa proposta de escola apresentam modificações no sentido de estarem participando de forma prazerosa das atividades desenvolvidas, tendo maior compromisso com o espaço físico das unidades. Uma das escolas pesquisadas percebeu a diminuição da evasão

e da repetência escolar após iniciar o trabalho com o *Programa Mais Educação*. Para algumas escolas, o envolvimento modificou o olhar dos professores em relação a cada aluno e cada família, e desse modo eles observam mais suas qualidades e habilidades fora de sala de aula. Foi relatado também que o envolvimento e a visão sobre o Programa vêm sendo ampliados a cada dia.

Os dados de fato indicam que a educação integral realmente pode proporcionar maior envolvimento entre os sujeitos. O aprofundamento das experiências cotidianas partilhadas por alunos e professores pode qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Analisando os registros dos respondentes, foi possível perceber que a modificação nos conteúdos curriculares e/ou na forma de trabalho com esses conhecimentos/saberes estão ocorrendo gradativamente. Os *conteúdos trabalhados* nas oficinas, na sua maioria com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, são desenvolvidos de forma diferenciada, mais lúdica e criativa. É trabalhado principalmente a leitura, a escrita e o cálculo. Em uma das escolas, relatou-se que as oficinas desenvolvem seus objetivos a partir das necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Em outra unidade, um respondente registrou que o trabalho com monitores/oficineiros não permite planejamento coletivo devido ao pouco tempo que eles permanecem no espaço escolar, pelo fato de serem voluntários, o que dificulta mudanças nos conteúdos trabalhados.

Esse aspecto do trabalho pedagógico se torna um desafio para a educação integral, visto que os conteúdos tratados de forma diferenciada, nas oficinas do Programa, não abrangem todas as áreas do conhecimento e não beneficiam todos os alunos da escola, apenas aqueles que participam do *Mais Educação*. Outra questão a ser considerada é a de que os monitores que desenvolvem essas atividades não participam integralmente da programação da escola, vivenciam apenas o tempo escolar dividido em turnos.

Em relação ao aspecto da *didática*, observamos, nas respostas ao questionário, que o Programa possibilita o desenvolvimento das atividades de forma mais prazerosa e lúdica e que há mais participação dos alunos. Há maior oportunidade de se trabalhar e discutir sobre o corpo e o movimento, possibilitando mudanças na organização da sala de aula, nas interações com os estudantes. Acreditamos que haja maior aproximação com a realidade das crianças no desenvolvimento das atividades oportunizadas pelo *Mais Educação*.

Essa forma de trabalho, integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, pode contribuir com os conteúdos curriculares associados à vida e à realidade dos alunos. Assim, a compreensão das relações entre as diferentes disciplinas e a construção do conhecimento na escola ou em outros espaços sociais pode ter maior significado e aplicação no dia a dia das crianças e dos jovens. Entretanto, o que vem acontecendo é a divisão do trabalho pedagógico em turnos, sendo um período dedicado aos conteúdos escolares formais e o outro voltado a atividades mais lúdicas.

Percebemos pela pesquisa empírica que entre os focos das discussões sobre educação integral, nessas escolas que desenvolvem o *Mais Educação*, está o *currículo*. As escolas pretendem avançar na forma de trabalhar a educação integral e, por essa razão, estão procurando orientações e fundamentação teórica para os debates que estão se iniciando. Há uma preocupação com a qualificação do fazer pedagógico. Apenas uma escola disse que não há debate sobre o currículo formal e que ainda não foram realizadas modificações nos projetos e planos curriculares da unidade.

No âmbito da educação integral, faz-se necessária a organização curricular de forma a garantir um currículo integrador, havendo diálogo entre as diferentes disciplinas e oficinas oferecidas pelo Programa. As ações escolares devem favorecer o trabalho coletivo e estimular a superação da fragmentação das

disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais. E a partir de seus objetivos, a proposta pedagógica da escola integrará os eixos programáticos constituindo seu currículo pleno.

Sobre o aspecto da *cultura*, algumas escolas já procuravam desenvolver atividades que valorizam os saberes locais e comunitários, mas acredita-se que, com o Programa, há uma abertura maior para receber manifestações da cultura local, regional ou global. Em seus trabalhos pedagógicos, os professores procuram estimular a valorização e o respeito à diversidade cultural de cada sujeito envolvido.

Sob a ótica da educação integral, o fortalecimento da formação cultural é importante para a constituição do sujeito participativo, valorizando a pluralidade de saberes e reconhecendo as distintas formas de conhecimento e suas expressões. A democratização do acesso à cultura e a ampliação do repertório cultural de estudantes, professores e comunidades escolares do ensino básico, através de diferentes atividades desenvolvidas, contribuem para um aprendizado de qualidade, valorizando o sujeito.

Em algumas escolas, os profissionais relataram que houve reuniões para discussão do Programa no âmbito financeiro, mas em poucos momentos, ocorreram encontros para a socialização entre escolas da Rede Municipal de Ensino. Profissionais de outras escolas dizem que há assessoramento financeiro e reuniões semestrais com os coordenadores do Programa de cada escola. Uma coordenadora citou a *formação* em nível de Pós-Graduação, oferecida pela UFSC, em parceria com o MEC, e disse que esta é uma oportunidade de socializar discussões na unidade educativa onde trabalha.

Acreditamos que a educação integral exige uma nova postura profissional que precisa ser construída em processos formativos permanentes, o que demanda atividades diferenciadas e envolvimento

de diferentes sujeitos. Assim, cursos de formação proporcionam espaços de socialização, reflexão e debate entre diferentes profissionais da educação, possibilitando a organização do trabalho pedagógico de maneira a atender de modo integral o aluno.

O último aspecto elencado no questionário foi o *Projeto Político Pedagógico*. Algumas escolas se manifestaram positivamente sobre esta questão, afirmando que o projeto vem sendo modificado em função do *Mais Educação*. Outras relataram que o PPP não foi modificado, mas que já há conversas informais no ambiente escolar a respeito da necessidade de discussões sobre o assunto.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico define a identidade da escola e indica caminhos para um ensino de qualidade, é fundamental que a escola que desenvolve o *Programa Mais Educação* integre suas ações. Dessa forma, a escola estará garantindo diretrizes e ações que direcionarão o trabalho na prática escolar.

Em uma das escolas, além de responder ao questionário, o coordenador apresentou o Projeto de Educação Integral. Este documento foi elaborado em fevereiro de 2013, pela direção, coordenação do Programa, coordenação Pedagógica, professoras auxiliares do Laboratório de Ciências e de Informática, professoras da Sala Multimeios e professoras dos Anos Iniciais da escola.

O documento aponta como objetivo geral: “oportunizar Educação Integral em Jornada Ampliada, prioritariamente, aos alunos aprovados pela Resolução 02/2011 matriculados nos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental conforme prevê a própria Resolução em um dos seus artigos”. A referida resolução dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O projeto desta escola tem como meta “experimentar o atendimento de forma e tempo integral para progressivamente ampliar aos outros anos do Ensino Fundamental e realizar um currículo integral”. Percebe-se que esse é um exemplo – as escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* estão à frente de outras unidades educativas nas discussões sobre educação integral e já estão reformulando e organizando seus projetos educacionais.

Outra escola básica municipal também nos disponibilizou seu Projeto Político Pedagógico¹. O documento, do ano letivo de 2012, apresenta como objetivo geral:

Construir e desenvolver um trabalho coletivo, num processo democrático de decisões, que envolva todos os membros da comunidade escolar, garantindo os direitos e os deveres preconizados pela Constituição Federal, Constituição Estadual e Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo presente os princípios e fins da educação, buscando a consolidação de um PPP, enquanto mecanismo de gestão.

Segundo o projeto, esta unidade educativa, em 2012, atendeu dezoito turmas do Ensino Fundamental – 1º ao 4º ano, sendo dezesseis em período parcial e duas em período integral. Apesar disso, o documento não aborda questões, como ampliação dos tempos e espaços, currículo integrado.

Constatamos, no documento apresentado, que esta escola tem a preocupação com uma gestão democrática em que todos participam e são responsáveis pelas ações pedagógicas. Entretanto, o desenvolvimento do *Mais Educação*, no âmbito de uma educação integral, ainda não aparece contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola.

A Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) também participou da pesquisa, apresentando os relatórios entregues à coordenação do *Programa Mais Educação* na Secretaria Municipal de Educação. Essa coordenação exige que as escolas apresentem relatórios semestrais referentes ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas nas unidades educativas. Para a construção deles, são sugeridas algumas questões a serem abordadas pelos coordenadores de cada escola.

Do total de 17 escolas que desenvolvem o *Mais Educação*, 14 unidades educativas construíram e apresentaram os relatórios à DEF. Duas unidades educativas não executaram o Programa em 2012, os recursos recebidos do *Programa Mais Educação - MEC/FNDE* - foram reprogramados para a utilização em 2013. E apenas uma unidade não apresentou à Diretoria os relatórios semestrais do ano letivo de 2012.

Das catorze unidades educativas que apresentaram os relatórios do ano letivo de 2012 à Diretoria de Ensino Fundamental, nove produziram os dois relatórios semestrais e cinco unidades apresentaram apenas o relatório referente a um dos semestres.

No relatório semestral apresentam-se: o diagnóstico, os avanços, as dificuldades encontradas, observações sobre a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos e sugestões sobre o desenvolvimento das atividades realizadas através do *Programa Mais Educação*. Para o preenchimento do mesmo, a Diretoria de Ensino Fundamental encaminha às coordenações do Programa nas escolas um roteiro de questões por tópicos, com o objetivo de facilitar a construção do relatório e incluírem informações importantes à gestão do Programa.

No primeiro tópico, as escolas apresentam o *diagnóstico*. Nele são abordadas questões, como: planejamento; reuniões realizadas; maneira como as oficinas são articuladas entre si e entre as demais

atividades da escola; monitoramento das atividades desenvolvidas; trabalho dosicineiros; participação dosicineiros em outros eventos da escola; participação da comunidade escolar; como e quem define os temas desenvolvidos nas oficinas; avaliação da coordenação sobre oicineiros; qualidade das oficinas; frequência dos estudantes nas oficinas; qualidade e variedade dos cardápios na alimentação dos participantes; acompanhamento do almoço; plano de trabalho dosicineiros; plano de trabalho do coordenador do Programa na escola; desenvolvimento das oficinas de letramento.

Outro tópico abordado no relatório diz respeito às *oficinas*. Nele o coordenador do *Mais Educação* na escola pode detalhar todas as oficinas desenvolvidas e citar osicineiros envolvidos com as atividades, incluindo a grade de horários construída pela escola.

É feito também um relato sobre os *avanços* observados. Nesse tópico são identificados os impactos na aprendizagem, na frequência, na gestão, no desenvolvimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes, nas temáticas de relevância desenvolvidas, na articulação entre as oficinas e as demais atividades curriculares, dentre outros aspectos.

A *prestação de contas* é mais um tópico sugerido. Nele devem ser descritas as despesas realizadas e sugerido o que ainda pode ser adquirido para o desenvolvimento do Programa na escola. Faz-se um relatório também sobre as insuficiências.

Em outro tópico são relatadas as principais *dificuldades* encontradas para o alcance dos objetivos e metas. Este relatório pode ser detalhado por eixo: gestão dos recursos, participação dos estudantes, logística operacional, materiais e equipamentos disponíveis ou adquiridos, locais para o desenvolvimento, competência dosicineiros, impactos no desenvolvimento de competências e habilidades dentre outros.

O último quesito é o que se refere às *sugestões*. Podem ser elencadas sugestões e ainda encaminhamentos para qualificar os resultados e metas no âmbito da escola e sugestões para a melhoria do *Programa Mais Educação* em geral.

Ao efetuar a leitura dos relatórios, foi possível perceber que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que desenvolvem o *Mais Educação*, apresentam diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, mas existem algumas similaridades entre elas.

Inicialmente, observamos que as escolas procuram fazer as escolhas dos temas das oficinas de acordo com o interesse e a necessidade da comunidade escolar, aspecto este que leva em consideração a avaliação dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica. Para a realização das atividades, procura-se realizar reuniões coletivas de planejamento com a participação dos monitores/oficineiros e do(a) coordenador(a) do Programa, mas nem sempre é possível pela falta de tempo dos oficinairos na unidade educativa.

O trabalho dos monitores das oficinas é voluntário, eles recebem apenas ressarcimento para alimentação e transporte. Dessa forma, costumam permanecer na escola apenas no horário de suas oficinas. Tal realidade acaba gerando dificuldades em organizar o planejamento coletivo necessário à articulação entre as oficinas, as demais atividades da escola e o currículo formal. A coordenação do Programa na escola realiza reuniões de planejamento e avaliação com os envolvidos, mas nem sempre consegue a participação de todos. De acordo com os relatórios, são desenvolvidas estratégias para que a articulação necessária aconteça com maior frequência.

O Manual *Mais Educação* é utilizado como forma de orientação para o desenvolvimento do Programa nas escolas. Algumas delas procuram utilizar também outras bibliografias a fim de fundamentar e proporcionar maiores discussões sobre o assunto.

Os monitores/oficineiros são convidados a participarem dos eventos e de outras atividades desenvolvidas pela escola. As participações podem ser como espectadores para conhecer os demais trabalhos da escola e também para apresentar e socializar as produções dos alunos realizadas nas oficinas. As atividades desenvolvidas são divulgadas e socializadas em mural na unidade educativa e no ato da matrícula.

De acordo com os relatórios, algumas escolas, para garantir a qualidade do trabalho pedagógico e a aprendizagem, possibilitam que os estudantes participem de avaliações através de registros escritos e autoavaliação. Essas avaliações são realizadas diariamente em cada oficina e mensalmente com outros profissionais.

O relatório semestral apresentado à Diretoria de Ensino Fundamental também aponta avanços percebidos com o desenvolvimento do Programa: atendimento às famílias; ampliação do tempo escolar; aquisição de materiais educativos para utilização de toda comunidade escolar; desenvolvimento da imaginação e autoestima dos educandos; experimentação de novos sabores e alimentação saudável proporcionadas no almoço; utilização de outros espaços educativos; divulgação e socialização dos trabalhos dos alunos; saídas de estudo; participação dos alunos; interesse pela leitura e pelas oficinas de apoio pedagógico; reconhecimento da comunidade escolar; maior atenção às crianças e aos adolescentes; interação entreicineiros e professores na busca da construção da interdisciplinaridade; envolvimento de membros da comunidade no cotidiano da escola; envolvimento de profissionais de outras áreas.

As dificuldades apresentadas em relação ao desenvolvimento do *Mais Educação* são: espaços físicos da escola; ressarcimento dos monitores/oficineiros para o transporte e alimentação; rotatividade de monitor para a atividade de letramento; espaço do refeitório pequeno no momento do almoço; interação e planejamento entre

monitores e professores das diferentes áreas; deslocamento das crianças menores para os locais das oficinas quando fora da escola; tempo de trabalho da coordenadora do Programa na escola.

Para qualificar e contribuir com o desenvolvimento do *Mais Educação* nas escolas participantes, foram sugeridas algumas modificações: aumento do ressarcimento dos monitores; cursos de capacitação para os monitores; momento para troca de experiências entre as escolas participantes; ampliação dos espaços das unidades escolares; redução do número de alunos por grupo; maior divulgação do trabalho realizado na Rede de Ensino; disponibilidade de 40 horas para a coordenadora do Programa na escola.

As análises dos questionários e relatórios realizados nas escolas que desenvolvem o *Mais Educação* como uma proposta de educação integral apontam algumas mudanças na organização do trabalho pedagógico. Diferentes elementos decorrentes da implantação do Programa nas unidades educativas podem ser observados.

Desde sua implantação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o Programa vem oportunizando uma reestruturação nos espaços e tempos das unidades educativas. Cada uma vem pensando e organizando as atividades desenvolvidas de acordo com sua realidade e com os interesses da comunidade escolar. Os coordenadores trabalham a fim de articular da melhor forma as relações educativas, propiciando aos envolvidos mais interação. Observa-se igualmente que a relação entre escola e comunidade vem sendo construída de forma harmônica, com a participação da família e sua aproximação à escola.

Ainda assim, alguns pontos precisam ser repensados, de acordo com a visão de diretores e coordenadores. Os resultados da pesquisa empírica apontam cinco dificuldades no desenvolvimento

do *Mais Educação* no município de Florianópolis. A primeira é a participação de voluntários da comunidade nas oficinas, devido ao baixo ressarcimento (transporte e alimentação) dos monitores/oficineiros. Outra dificuldade está relacionada ao tempo dos profissionais (professores e monitores/oficineiros) da escola, pois a falta de tempo na escola prejudica o planejamento, a realização das avaliações, a troca de experiências, os momentos de estudo.

A qualidade do espaço físico das escolas também é uma dificuldade identificada na pesquisa. Grande parte das oficinas acontecem na unidade escolar e não houve ampliação dos espaços para atendimento de mais crianças. A quarta limitação é a impossibilidade de participação de todos os alunos da escola no Programa. As oficinas ainda não são ofertadas para todos os alunos da escola. Nem todas as atividades do *Mais Educação* dialogam com os conteúdos escolares formais, na sua maioria são atividades de contraturno, assim um currículo mais integrado apresenta-se como mais uma dificuldade.

Convém destacar que muito ainda precisa ser modificado em busca da qualidade do ensino público brasileiro no âmbito da educação integral. É preciso que estejamos atentos a questões práticas, vivenciadas no dia a dia das escolas com crianças, jovens e professores, para organizar da melhor maneira o trabalho pedagógico, sem obviamente nos descuidarmos do debate teórico.

Entretanto, acreditamos, com base nos resultados da pesquisa empírica, que o *Programa Mais Educação* vem proporcionando mudanças significativas na organização pedagógica das escolas que o desenvolvem. São oportunidades de pensar e planejar uma educação integral nas escolas municipais de Florianópolis. Esta política educacional, que vem induzindo a ampliação da jornada escolar, está impulsionando debates e discussões para uma proposta de educação nacional visando à formação integral do sujeito.

Considerações Finais

Por intermédio do trabalho de levantamento de informações e da análise dos questionários e demais documentos, foi possível perceber que ocorreram relativas mudanças nas relações entre os diversos agentes educativos nos espaços, tempos e saberes escolares. Alguns desses elementos da organização do trabalho pedagógico revelam que existem avanços significativos e que outros podem ser considerados desafios para educação integral no município de Florianópolis.

Está evidente que há um aumento das oportunidades de aprendizagem à medida que os alunos permanecem mais tempo sob a responsabilidade da escola com o apoio e a aproximação das famílias e da comunidade no desenvolvimento das atividades ofertadas. Outra ação pedagógica importante identificada na pesquisa foi em relação à gestão que se tornou mais participativa e, conseqüentemente, mais democrática.

No conjunto das mudanças, podemos destacar que as atividades desenvolvidas através do Programa oportunizaram o envolvimento dos alunos de forma mais prazerosa, tornando-os comprometidos com o espaço físico da escola e que a eles pertence. Os professores passaram a observar e conhecer seus alunos em espaços e momentos diferentes dos de sala de aula, quando o comportamento, muitas vezes, torna-se outro, contribuindo para a avaliação do desenvolvimento de suas qualidades e habilidades.

A forma de se trabalhar os conteúdos escolares nas oficinas relacionadas à leitura, escrita e cálculo, mostra-se mais lúdica e criativa, proporcionando avanços no aprendizado. Outras oficinas, no campo das artes e dos esportes, já são, por sua natureza, prazerosas. A cultura da comunidade local é valorizada através das atividades oferecidas e da participação atuante da comunidade.

Constatamos, também, que nas escolas que desenvolvem o *Mais Educação*: há uma discussão e reflexão sobre o currículo; está buscando orientações e existe interesse em qualificar o trabalho pedagógico através de estudos e formações; os professores e gestores sentem a necessidade de garantir uma educação de qualidade integrada ao Projeto Político Pedagógico das unidades educativas.

Através dos relatos analisados, percebemos que o *Mais Educação* contribui financeiramente para aquisição de bens e serviços, para a melhoria da infraestrutura da escola e para o funcionamento das oficinas. Entretanto, nenhuma ampliação ou reforma nos espaços escolares foi realizada para o atendimento dos alunos em tempo integral. Sabendo-se que grande parte das oficinas é desenvolvida no interior da escola, esse fator interfere diretamente na capacidade e qualidade de atendimento aos educandos. Isso significa, também, que as escolas não conseguem incluir todos os seus estudantes no Programa desenvolvido.

Verificamos que há discussões sobre educação integral na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e mesmo que estas ainda ocorram de forma tímida, já é o início para uma organização do trabalho pedagógico de maneira a atender de forma integral o aluno. Acreditamos que cursos de formação possam oportunizar a ampliação das discussões, contribuindo para a elaboração coletiva de documentos e projetos que direcionem um trabalho pedagógico de qualidade.

Observamos também que as atividades oferecidas pelo *Mais Educação* ainda não dialogam de forma integral com as atividades realizadas no período curricular. O que acontece, na prática dessas escolas, são atividades realizadas no contraturno escolar, por monitores, geralmente, pessoas da comunidade local, que atendem parte dos alunos matriculados nessas unidades educativas. Assim, pensamos que há necessidade de se garantir

um planejamento coletivo entre os professores e os monitores do Programa, o que nem sempre acontece, pois a maioria deles não está disponível em tempo integral para participar das ações da escola.

Os professores envolvidos, muitas vezes comprometidos com outras turmas ou escolas, revelam não possuir disponibilidade em tempo integral para participar do Programa, limitação esta que influencia fortemente na qualidade do trabalho. Dessa forma, promover processos de inserção profissional docente que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade constitui um desafio da educação integral na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A dedicação exclusiva para professores da Educação Básica que atuam na educação integral pode ser também uma estratégia para superar a fragmentação do currículo. Assim, esses profissionais terão maior convivência com os alunos e a comunidade, garantindo a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais.

Acreditamos que as práticas pedagógicas devem decorrer de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos para contribuir para a superação do caráter complementar ou de contraturno que tem caracterizado, até então, as experiências educativas desenvolvidas pelo *Mais Educação* no município de Florianópolis. É necessária a busca por um currículo mais integrado.

O *Programa Mais Educação*, como uma proposta de indução à educação integral, prevê a conjugação das atividades e a integração de seus educadores (professores e monitores), o que constitui uma ação estruturada. Portanto, este esforço coletivo deve estar inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, fazendo com que a ação dos educadores envolvidos seja

vista como componente de um projeto educativo mais amplo e articulado, evitando um reducionismo da concepção de currículo. Observamos que essa ação ainda não acontece na grande maioria das escolas pesquisadas.

A operacionalização do Programa reúne diversos atores, diferentes saberes e espaços diversificados que acabam provocando tensões de muitas ordens. Esse é mais um dos elementos que parece estar presente no desafio da ampliação dos tempos de aprendizagem na Rede. De todo modo, as experiências revelam iniciativas e inovação pedagógica, vislumbram-se novos perfis de educadores e, com eles, outra estética, presente no processo de ensinar e aprender. Nesse aspecto, percebemos que ainda existem dificuldades nas relações entre os professores envolvidos e os demais profissionais da escola.

É possível afirmar que um novo paradigma de educação integral vem sendo construído e que, por conseguinte, vive-se um período de transição, de mudanças de representações, de relações de poder. O momento parece exigir que estejamos atentos às mudanças e dispostos a contribuir para a construção de políticas educacionais no âmbito da educação integral. Acreditamos que o grande desafio para uma proposta de educação integral passa por processos de gestão na busca de melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e de formação continuada no interior das escolas e da rede em parceria com universidades e outras instituições de ensino e formação. Passa, enfim, pelo redimensionamento do trabalho pedagógico das escolas.

Há uma nova concepção para a educação voltada para as aprendizagens dos alunos, na perspectiva da formação integral. Para isso, é necessário pensar em uma escola de jornada ampliada, com uma proposta integrada por princípios que fazem com que seja possível diminuir a distância entre o que seria o

turno regular (currículo formal) e o que se oferece no período ampliado (contraturno) (MOLL, 2012). As escolas municipais de Florianópolis têm, ainda, muito que avançar nesse aspecto.

Assim, o trabalho de conclusão de curso desenvolvido na Especialização em Educação Integral e parte apresentada neste artigo trouxe para o debate elementos da organização do trabalho pedagógico nas escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* na Rede Pública de Ensino do Município de Florianópolis. O estudo nos possibilita pensar uma proposta de educação integral, em tempo integral, com possíveis ações integradas e/ou integradoras, envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade a partir de experiências com o *Mais Educação* em Florianópolis.

Nota

¹ Não identificaremos o Documento nas referências, tendo em vista a necessidade de mantermos a confidencialidade no processo de coleta e divulgação dos dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11452&Itemid=>. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas *Mais Educação* e Escola Aberta. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012b. CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-105.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011. (Série *Mais Educação*).

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 23., 2000. Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, set. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.pdf>. Acesso em: 3 maio 2013.

Programa Mais Educação. Apresentação, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 20 out. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TITTON, Maria Beatriz P.; PACHECO, Suzana M. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

Educação Integral na EBIAS: o *Programa Mais Educação* como transitoriedade e ação indutora

Resumo

Este artigo apresenta-se como resultado dos estudos realizados na Especialização em Educação Integral do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como propósito promover o diálogo entre os conceitos de **transitoriedade** e **ação indutora** presentes no *Programa Mais Educação* com a formulação do projeto de Educação Integral desenvolvido em uma das escolas públicas de Ensino Fundamental de Florianópolis. A pesquisa empírica foi realizada por meio de um estudo de caso e teve como objeto de observação a Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS) em Florianópolis. Analisou-se alguns aspectos que fazem parte da dinâmica escolar, tais como: processo ensino-aprendizagem, organização curricular, tempos e espaços educativos, formação de professores e financiamento. Do ponto de vista metodológico, consideramos o trabalho de pesquisa do tipo pesquisa-ação. Sendo assim, procurou-se apresentar que o *Programa Mais Educação* se constitui em um forte e amplo projeto indutor pelo Estado para discutir a implementação da Educação Integral como política pública.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Educação. *Programa Mais Educação*.

**Lurdes Regina Borges
Lima Machado**

Pedagoga pela
Universidade Federal
de Santa Catarina
(UFSC). Especialista
em Educação
Integral pela UFSC.
Coordenadora de
Educação Integral
da Escola Básica
Municipal Intendente
Aricomedes da Silva,
em Florianópolis, SC.
E-mail: reginnalima@
hotmail.com

Introdução

O artigo “Educação Integral na EBIAS: o *Programa Mais Educação* como **transitoriedade** e **ação indutora**” é resultado dos estudos realizados na Especialização em Educação Integral do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como propósito promover o diálogo entre os conceitos de **transitoriedade** e **ação indutora** presentes no *Programa Mais Educação* com a formulação do projeto de Educação Integral desenvolvido em uma das escolas públicas de Ensino Fundamental de Florianópolis.

O *Programa Mais Educação* nasceu como meta do Plano Nacional de Educação em 2007 e tornou-se uma estratégia do Governo Federal brasileiro através do SECAD/MEC¹ para implantação da Educação Integral em escolas públicas com foco na aprendizagem.

Segundo Moll (2012), esse é o terceiro movimento histórico no Brasil² para construir uma escola de jornada ampliada que garanta o direito de aprender das pessoas. O *Programa Mais Educação* é proposto na perspectiva de reavivar as discussões históricas em relação à Educação Integral, mapear as iniciativas já existentes no território nacional e colocar a Educação Integral na agenda de discussões, trabalhando a partir deste novo contexto bem mais complexo e diverso que se vive na atualidade. Nesse sentido, não se trata somente de ampliar o tempo de permanência na escola de forma assistencialista, mas de oferecer condições de organizar um currículo que atenda as demandas e as dimensões formadoras das crianças, adolescentes, jovens e adultos por meio da interdisciplinaridade. A implantação da Educação Integral exige currículo pertinente e embasado no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa, formação de professores e infraestrutura necessária à organização dos tempos e espaços adequados à Educação Integral.

Para compreender a operacionalização da Educação Integral é indispensável discutir os conceitos de **transitoriedade** e **ação indutora** presentes no *Programa Mais Educação*. Assim, define-se como principal objetivo da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste texto, problematizar e compreender como o *Programa Mais Educação* se constitui no conceito de **transitoriedade** à Educação Integral e que elementos da proposta do *Programa Mais Educação* fazem dele uma **ação indutora** à Educação Integral. Para tanto, foram analisados alguns aspectos que fazem parte da dinâmica escolar, tais como: processo ensino-aprendizagem, organização curricular, tempos e espaços educativos, formação de professores e financiamento.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de um estudo de caso e teve como objeto de observação a Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva³ (EBIAS) em Florianópolis. O objetivo do trabalho empírico, portanto, foi verificar de que forma o *Programa Mais Educação* consiste em elemento de **transitoriedade** e **indução** para a operacionalização da Educação Integral. Do ponto de vista metodológico, consideramos o trabalho de pesquisa do tipo pesquisa-ação⁴.

O conceito de ação indutora no âmbito do *Programa Mais Educação*

A Educação Integral, apesar de ter sido amplamente discutida no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros⁵, ganha novo enfoque a partir da **ação indutora** do *Programa Mais Educação*. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), induzir significa causar, inspirar, incutir, sugerir e até mesmo persuadir, e o indutor seria aquele que induz, o motivador, instigador. O debate acerca da **ação indutora** do Estado nos leva a refletir sobre quais aspectos o *Programa Mais Educação* e a política de Educação Integral são

elementos indutores, inspiradores ou persuasivos no que diz respeito à consolidação de um projeto de Educação Integral que garanta o pleno exercício da cidadania.

O atual Governo Brasileiro (BRASIL, 2009a), no que diz respeito a construir a Educação Integral em Tempo Integral, reconhece sua responsabilidade em promover ações que concretizem o papel indutor do Estado quanto à ampliação dos tempos e espaços educativos, partindo da integração entre as esferas do governo⁶ e somando-se às experiências distribuídas pelo Brasil, sem deixar de considerar todo o legado histórico de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. A **ação indutora**, neste sentido, expressa vontade política, investimento e regulação do Estado quanto à aplicação dos recursos e condução dos projetos.

Além disso, a **ação indutora** é documentada no Plano de Desenvolvimento da Educação quando trata que o Estado deve “apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, aprender e avaliar, e na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos [...]” (BRASIL, 2009b, p. 42). Ressalta, ainda, que a implantação da Educação Integral deve se dar após toda a reestruturação dos tempos e espaços e da reorganização curricular, buscando o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Diante do exposto, a concepção de Educação Integral, que promova a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática implica uma concepção de Estado que atue na construção dos pilares fundamentais, para que as escolas públicas possam atingir esse fim. Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração

das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos. (BRASIL, 2009, p. 43).

O Decreto Presidencial nº 7.083, em seu artigo 1º, define a finalidade do *Programa Mais Educação*: “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em Escola Pública mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). Já o artigo 3º trata dos objetivos do Programa:

1. Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
2. Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
3. Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
4. Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
5. Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da educação integral. (BRASIL, 2010).

Observa-se que já no primeiro objetivo está expressa a intenção de provocar na sociedade a discussão para a construção de uma proposta concreta de Educação Integral que seja adotada como política pública⁷, fato este que explica porque o *Programa Mais Educação* é considerado **ação indutora** à Educação Integral.

A partir dessas discussões cada rede de educação poderá formular seus projetos próprios de Educação Integral, considerando as peculiaridades locais. Nos demais objetivos é possível perceber a necessidade de envolver a comunidade local no desenvolvimento da proposta de Educação Integral no sentido de buscar a construção de uma rede de aprendizagem. Além disso, o Decreto trata de princípios para a construção do projeto de Educação Integral como a articulação entre os saberes escolares e comunitários, a constituição de territórios educativos e de espaços educativos sustentáveis para desenvolvimento das atividades de Educação Integral e a articulação entre escolas, universidades e sistemas de ensino.

Todo este movimento requer uma adaptação gradativa ao aumento de alunos e atividades escolares propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá orientar a educação de 2011 a 2020, “oferecer educação em tempo integral em 50% das Escolas Públicas de educação básica”⁸. A primeira estratégia para atender a demanda de Educação Integral diz respeito a manter pelo menos metade das crianças, adolescentes e jovens na escola por sete horas diárias ou mais durante todo o ano letivo. Além do PNE, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 134/07 propõe a universalização da jornada de sete horas para o Ensino Fundamental até 2020.

A presença desses pressupostos no PNE e PEC revelam a atenção do poder público com o tema, a colocação da Educação Integral como política pública e, portanto, a assunção do Estado (e como consequência da sociedade) como agente indutor da Educação Integral.

A principal **ação indutora** quando tratamos da **transitoriedade** entre o *Programa Mais Educação* e a Educação Integral, sem dúvida é o financiamento, o recebimento de uma quantia expressiva de recursos que é gerida pela Associação de Pais e Professores (APPs) com algumas regras pré-estabelecidas

para execução, mas com uma infinidade de possibilidades de investimentos na melhoria dos serviços e materiais oferecidos às crianças e adolescentes, traduz o potencial indutor do Estado. Os recursos do *Programa Mais Educação* são encaminhados diretamente às APPs e as regras para efetuar os gastos são reguladas pelo *Manual Operacional de Educação Integral* elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e é reeditado a cada ano.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) criado em 2007, no âmbito do PNE, é responsável pelo destino da maior parte dos recursos da Educação Integral. Nesse sentido, resta saber se na **transitoriedade** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral os ministérios que atualmente apoiam o Programa Interministerial manterão a parceria e os investimentos. Até o momento, informações (em geral, desconhecidas) dão conta de que os recursos do *Programa* serão destinados às escolas até o momento em que os municípios estejam preparados para desenvolver com autonomia financeira e pedagógica um projeto de Educação Integral, ocasião em que as Prefeituras deverão se responsabilizar pelo financiamento com recursos próprios.

O financiamento para garantir a operacionalização do *Mais Educação* é feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), verba esta utilizada para ressarcimento dos oficinairos, compra de materiais, gastos com saídas a campo e com a melhoria da estrutura da escola para atender os alunos em turno integral. Além disso, a verba do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante recursos para a alimentação das pessoas atendidas.

O conceito de transitoriedade no âmbito do *Programa Mais Educação*

A questão da **transitoriedade** no âmbito do *Programa*, ainda é pouco citada em trabalhos acadêmicos, constata-se, especialmente, nos artigos de Jaqueline Moll (2012, p. 138):

O *Programa Mais Educação*, por sua vez constitui uma estratégia indutora que no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como “escola de turno” com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários “transforma-se” de um dia para o outro em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O *Programa Mais Educação* colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral.

A **transitoriedade** entendida aqui como trânsito, passagem ou mesmo caminho a ser transitado para se chegar a um determinado destino, expressa a preparação que a escola de tempo parcial, a sociedade e o Estado devem percorrer para se constituir em uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral que garanta a permanência e o sucesso dos sujeitos nela implicados. Dessa forma, o *Programa Mais Educação* se constitui neste trânsito um movimento de **transitoriedade** rumo à construção da Educação Integral em tempo integral.

O processo ensino-aprendizagem deve ser objeto de discussão constante na **transitoriedade**, pois a educação em tempo parcial tem apresentado falhas históricas neste processo tanto no que diz respeito às metodologias de trabalho quanto na avaliação dos resultados.

A ampliação dos tempos e espaços educativos para promover diferentes possibilidades de aprendizagem é traduzida como forma de garantir o direito a aprendizagem significativa e é um forte mecanismo de diminuição das desigualdades sociais. As atividades artísticas, culturais, sociais e esportivas se integram aos conteúdos escolares na perspectiva da interdisciplinaridade em busca de efetivos resultados de aprendizagem.

A Educação Integral como proposta para ampliar as oportunidades no processo ensino-aprendizagem precisa ser pautada na valorização da diversidade. As diferenças de culturas, classes sociais, idades e gêneros, por exemplo, são um importante estímulo para considerar diferentes formas de ver o mundo e relacionar-se com ele. Na contramão desta postura está o fato de ignorar as diferenças e buscar a homogeneização do grupo. Uma educação que se queira de qualidade precisa estar aberta às diferenças, uma legítima escola para todos.

A Educação Integral é uma educação inclusiva, que não aceita a dicotomia entre educação regular/parcial e especial, mas que está aberta a todos, criando ambientes e situações que desafiem qualquer sujeito a produzir e se desenvolver a partir de suas habilidades e necessidades, criando oportunidades para crescer junto ao outro. A diversidade de um grupo de trabalho da Educação Integral deve servir como próprio suporte do processo ensino-aprendizagem em que cada sujeito, independente da posição ocupada, possa ser um apoio ao desenvolvimento dos demais, no qual os saberes escolares, comunitários e populares sejam trabalhados em metodologias interdisciplinares que ampliem a compreensão do mundo e o protagonismo desses sujeitos na reinvenção de seu modo de vida.

Assim, a ampliação da jornada escolar, o aumento do número de matrículas e mesmo a política de inclusão⁹ não garantem um atendimento de qualidade para todos, é importante

aprender a utilizar os diferentes tempos, espaços e sujeitos na escola para produzir uma nova forma de fundamentar e estruturar a organização escolar concretizando práticas pedagógicas inovadoras. Por conseguinte, é necessário promover espaço regular de diálogo e formação de professores com vistas ao sucesso no processo ensino-aprendizagem e este sucesso somente é efetivo quando as estratégias de ensino resultarem no desenvolvimento da aprendizagem, caso contrário, estaremos promovendo a exclusão e o distanciamento dos sujeitos no ambiente escolar, aprofundando e reforçando diferenças. E tudo isso exige trânsitos de tempo.

O olhar subjetivo que a Escola tem do sujeito que aprende também precisa ser discutido, a Escola de Educação Integral precisa conhecer, entender, respeitar e conviver com as diferenças, situação que deve ser estendida à família e à comunidade, buscando a integração de hábitos e maneiras de enxergar e conviver no mundo por meio do diálogo e do entendimento que pode ser permeado por conflitos, mas que sempre objetiva a convivência pacífica e feliz.

A Educação Integral precisa ser um espaço de ambiente acolhedor e para concretizá-lo é necessário extinguir práticas construídas historicamente e que expressam a punição, a exclusão, a intolerância, adotando novos procedimentos que estimulem o crescimento dos sujeitos e o entendimento de que as transformações sociais, tecnológicas e atitudinais do mundo não são exclusivas do ambiente externo à Escola, mas que devem permear a política cotidiana no interior da Escola, pois deve haver diálogo entre a instituição e essas transformações.

Nessa mesma direção, a Educação Integral, utilizando a interdisciplinaridade como metodologia, busca o desenvolvimento do sujeito como um todo e o respeito à sua dignidade por meio da livre expressão e da relação horizontal entre todos os sujeitos

do processo ensino-aprendizagem, em busca da autonomia, valorizando as expressões do sujeito em relação ao momento histórico singular da sua trajetória. Nesse aspecto, a Escola amplia seu significado, buscando trabalhar além dos conhecimentos construídos historicamente, valores e atitudes necessários à convivência em sociedade em que a aprendizagem seja organizada por processos mentais que envolvam a inserção nas culturas, experiências, escolhas, interesses que motivem o conhecer e o aprender.

Nem sempre o que a escola quer desenvolver é o que as famílias esperam dela. É de fundamental relevância a constituição da comunidade escolar, em que todos os segmentos (famílias, alunos, professores, funcionários) sejam estimulados a participar do planejamento de tudo o que ocorre no cotidiano escolar na construção da Escola de Educação Integral. Para tanto, a gestão democrática e participativa é a abertura necessária para organizar questões administrativas e pedagógicas da escola, no sentido de garantir que o currículo seja o reflexo da identidade cultural e social desta comunidade.

A avaliação é aspecto importante no processo ensino-aprendizagem na Educação Integral, dado que o erro, a punição e as notas baixas são substituídas pela concepção de que cada sujeito precisa de diferentes tempos e estímulos na construção do conhecimento e que estão em distintos momentos de um mesmo processo para chegar ao objetivo. O que pode ser observado é o movimento impresso pelo estudante, o esforço, a busca, a construção de hipóteses, a argumentação, a problematização, seu envolvimento com o processo ensino-aprendizagem, independente do tempo necessário para que isto ocorra. Além disso, compreender que um mesmo conhecimento pode ter interpretações diversas é uma forte característica de uma Escola que queira constituir uma Educação Integral e inclusiva. Nesse

sentido, o pensar, pesquisar, questionar e problematizar são ações indispensáveis para a busca autônoma da explicação de fenômenos e a busca da solução de problemas, traduzindo o novo sentido dado à avaliação de desempenho.

Um currículo que valorize o sujeito em suas múltiplas dimensões, considerando corpo, mente e vida social para a construção da cidadania, da criticidade e da participação, é o movimento curricular esperado na **transitoriedade** à Educação Integral. É necessário manter a observação e a reinvenção constante da organização curricular para a Educação Integral, pois o currículo é decisivo nas ações na escola e na conseqüente constituição do ser.

O currículo da Educação Integral, segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) deve ter jornada escolar com tempo igual ou superior a sete horas diárias com projeto educativo que integre os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento com o desenvolvimento de atividades de apoio pedagógico, aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esportes e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura de direitos humanos, preservação do meio ambiente e promoção da saúde. Podemos dizer que este currículo é resultado do debate entre o poder público, a comunidade escolar e toda a sociedade na construção de uma rede de atendimento que articule os saberes e promova a aprendizagem, pois conforme MEC (BRASIL, 2009c), “[...] é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.”

Segundo dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), mais de 97% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculados na Escola, contudo o crescente acesso à escola não reflete o crescimento da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Aprimorar a qualidade da educação é condição fundamental para assegurar os demais direitos humanos fundamentais, nesse sentido, ampliar a jornada escolar está na perspectiva de garantir o sucesso escolar e o direito à educação de qualidade.

Além disso, a Escola em tempo integral assume o papel de protetora, o que ainda gera muitas discussões em relação a função da instituição escolar, há críticas que tratam o conceito de proteção uma forma assistencialista de considerar a função social da Escola, para outros, a proteção faz da escola uma instituição democrática que viabiliza o trabalho pedagógico e possibilita a construção do conhecimento num ambiente de segurança para os estudantes. Este é, portanto, um debate que não se finda.

Para estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento dos sujeitos é importante discutir a qualidade dos espaços oferecidos e o aumento do tempo de permanência na escola. A ampliação da jornada escolar nos direciona ao estudo do TEMPO na Educação Integral e o território ocupado por cada Unidade para desenvolver suas atividades nos remete ao estudo do ESPAÇO. Esses tempos e espaços diferenciados proporcionam novas oportunidades de aprendizagem e constituem fundamental elemento na **transitoriedade**. Contudo, acreditamos, conforme Cavaliere (2002), que ampliar tempos e espaços não basta, é necessário tornar essas possibilidades potenciais ao desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

A discussão da ampliação dos tempos e espaços educativos é um aspecto fundamental quando tratamos da **transitoriedade** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral. Ampliar a jornada escolar não garante o desenvolvimento da aprendizagem, pois oferecer mais tempo das mesmas atividades e metodologias de trabalho seria reforçar os fracassos produzidos historicamente pela escola. O redimensionamento dos tempos e espaços escolares por meio dos conceitos de comunidade de aprendizagem sugerem a articulação entre os saberes comunitários, saberes populares, saberes escolares e os diferentes agentes educativos, transformando esta comunidade num espaço de formação humana. Sendo assim, a ampliação do tempo de permanência na escola e reorganização dos tempos e espaços escolares ganha um significado concreto com resultados práticos.

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento do tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de

conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto da contemporaneidade. (BRASIL, 2009b, p. 49).

Além de discutir as questões de estrutura física indispensáveis na **transitoriedade** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral é fundamental problematizar o papel dos sujeitos imbricados neste processo. A configuração do papel do educador na Educação Integral é transformado sobremaneira e se constitui em ponto fundamental na **transitoriedade** já que são reavivadas funções atualmente adormecidas. É condição precípua uma mudança na postura profissional e um olhar diferenciado ao aluno, questões que devem ser trabalhadas por meio da formação permanente. É importante discutir que iniciativas existem para formação de professores da Educação Integral, quais são as especificidades deste educador e a suficiência desta formação.

O MEC tem fomentado o oferecimento de Especializações em Universidades Federais a profissionais que atuam na implantação da Educação Integral em seus municípios e que já possuem formação em licenciaturas, como é o caso do curso em desenvolvimento na UFSC. Os conhecimentos desenvolvidos nesses cursos devem ser divulgados e trabalhados nas Escolas e Redes de Ensino a fim de que mais profissionais possam entender como o *Programa Mais Educação* se configura na **transitoriedade** e como **ação indutora** à Educação Integral, o que as diferenciam e que conceitos estão implicados na Educação Integral, dessa forma, os estudantes da Especialização se tornam multiplicadores tanto das discussões teóricas como das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

Segundo Branco (2012), a melhor estratégia metodológica utilizada na formação de professores para Educação Integral é a pesquisa-ação, na qual o professor ao passo que atua nesta modalidade de ensino, deve refletir e pesquisar sobre seu cotidiano, sendo que a partir de seus estudos a prática pedagógica sofre alterações e dessas alterações surgem novas dúvidas que serão pesquisadas. A metodologia da pesquisa-ação sugere este movimento de pesquisa constante sobre a prática pedagógica desenvolvida. Para praticar a pesquisa-ação, a escola deve proporcionar ao grupo de profissionais da Educação Integral momentos de planejamentos e estudos sistemáticos em que sejam orientadas pesquisas sobre temas de anseio dos professores e sejam desenvolvidas as articulações dos planejamentos das áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade. Esse é, portanto, o movimento que buscamos realizar.

Educação Integral na EBIAS: o *Programa Mais Educação* como transitoriedade e ação indutora

O coletivo dos educadores da EBIAS, entendendo os pressupostos do *Programa Mais Educação* e consciente das necessidades da comunidade escolar em promover ações que possibilitem maior tempo e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, saberes comunitários e os saberes populares com foco na aprendizagem, assumiu o compromisso de atender ao maior número possível de alunos por meio do *Programa Mais Educação* desde 2010, adaptando gradativamente os tempos e espaços escolares.

No primeiro ano de atendimento, em 2010, foram cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) duzentos e dez alunos. No segundo ano, 2011,

foram cadastrados cento e dez alunos, no terceiro ano, 2012, foram duzentos e quarenta alunos e em 2013 atende duzentos e cinco alunos¹⁰.

A seguir, apresenta-se o contexto desta Unidade Educativa destacando as possibilidades de **transitoriedade** e **indução** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral.

Em 2009, a EBIAS foi convidada a aderir ao *Programa Mais Educação*, pois estava dentro do perfil recomendado pelo MEC - escola pública de periferia com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, a direção escolar, inicialmente motivada pelos valores que seriam depositados na conta da APP para financiar o Programa, aceitou o convite e iniciou a configuração da proposta para início das atividades em 2010. Como primeira atividade foi feita a escolha do coordenador a partir da sondagem dos interessados. Logo após foi feito o estudo dos cadernos de orientação para implantação do Programa enviados pelo MEC. Inicialmente, o coletivo escolar pensou ser importante inscrever no Programa o máximo possível de alunos levando em conta os espaços disponíveis para desenvolver as atividades das oficinas. Assim, cerca de 40% dos alunos do 2º ano à 7ª série¹¹ foram cadastrados e passaram a frequentar as atividades no contraturno escolar. Foram formadas onze turmas multisseriadas, agrupadas por interesse a partir das oficinas escolhidas. A alteração na dinâmica e na rotina escolar foi radical, pois grande parte dos alunos passou a circular na escola em período integral, recebendo além de atendimento pedagógico, café da manhã, almoço e lanche da tarde. Todo este movimento causou um forte impacto tanto no cotidiano escolar quanto nas atividades de cada trabalhador da escola, tendo em vista o aumento da carga de trabalho exigida a cada um, o preenchimento dos espaços disponíveis com variadas atividades pedagógicas e o próprio ruído e movimentação no

prédio. Muitos se sentiram incomodados com a nova dinâmica e foram necessárias muitas reuniões para discutir os conflitos que se tornaram mais frequentes a partir dessa nova realidade.

O contexto descrito aponta elementos importantes para o debate sobre a **transitoriedade**. Sem dúvida a gestão democrática é um dos principais fatores para debate deste conceito, pois este movimento de trânsito exige que todas as situações sejam discutidas e debatidas no grupo, por mais incômodo e desconforto que causem, as situações de conflito são importantes momentos de construção coletiva. A primeira situação que deveria ter sido levada à comunidade escolar para deliberação é se o *Programa Mais Educação* com a intencionalidade de construir um projeto de Educação Integral era um anseio coletivo e relevante diante da realidade da EBIAS e este debate não ocorreu, tendo em vista que a direção foi tomada pelo ímpeto de aceitar a proposta com a atenção voltada ao valor de financiamento que seria recebido e gerenciado diretamente pela APPEBIAS quando da adesão ao Programa, fator este que se constitui na principal **ação indutora** neste trânsito entre o *Programa Mais Educação* e a Educação Integral. Cabe lembrar, que a própria comunidade escolar tem a oportunidade de decidir aonde e em que atividades será investido o valor recebido de forma direta, e em quais ferramentas para qualificar a aprendizagem de acordo com as necessidades locais. Além disso, a escola não recebeu prazo para apresentar resposta, nem tempo limite para que a decisão fosse tomada coletivamente.

A segunda ação importante da gestão escolar para a **transitoriedade** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral é garantir um processo democrático de escolha do coordenador. A comunidade escolar deve estabelecer um perfil deste profissional, buscando alguém que conheça profundamente a realidade da comunidade, possua uma relação de diálogo com

a mesma e, ao mesmo tempo, traduza os objetivos do *Programa* em suas ações pedagógicas. Essa postura garante a manutenção de um processo democrático de escolhas, continuidade e avaliação de todos os procedimentos adotados no transcurso das atividades. Manter um sistema de avaliação constante por meio do diálogo entre as famílias e com os pares na Escola é fundamental na **transitoriedade**, todos os procedimentos devem ser revistos de forma sistemática no grupo para que tenham legitimidade.

Assim, ao final do ano de 2010, o coletivo da EBIAS concluiu que seria importante manter o *Programa Mais Educação* em andamento, mas que alguns pontos frágeis deveriam ser reavaliados. A gestão democrática é novamente um diferencial, pois assumir as fragilidades, levar as discussões novamente ao grupo e gerar encaminhamentos é condição para a **transitoriedade**. Assim, naquele momento foi necessário fazer a troca de coordenador e diminuir o número de crianças e adolescentes atendidos na tentativa de reorganizar o cotidiano escolar e otimizar os benefícios que o *Programa* proporcionou à comunidade.

Em 2011, então, a coordenação inicia os trabalhos com alguns oficinairos do ano anterior, atendendo a um número bem menor de crianças. O objetivo foi a reestruturação dos tempos e espaços escolares em busca de um atendimento de maior qualidade, respeitando-se as especificidades das crianças e adolescentes. Outra decisão fundamental foi a de que a coordenadora também seria responsável pelo atendimento de uma oficina, no caso Letramento, com o objetivo de estar próxima aos alunos, de suas histórias, de suas peculiaridades e se aproximar dos anseios dos professores e de seus projetos de trabalho, buscando articular o trabalho pedagógico por meio da interdisciplinaridade.

As crianças e adolescentes atendidos (pelas orientações do Programa) são selecionados a partir das necessidades de atendimento diferenciado que apresentam e da vulnerabilidade

social. A cada final de bimestre são feitos colegiados de classe com participação de todos os segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores, equipe pedagógica e direção – para avaliação dos procedimentos adotados no processo ensino-aprendizagem e para avaliação do desenvolvimento dos alunos. Na ocasião é feito levantamento de quais crianças e adolescentes apresentam maior necessidade de oportunidades ampliadas para desenvolver a aprendizagem. Feito este levantamento, a coordenação entra em contato com a família a fim de solicitar autorização para que este aluno permaneça em período integral na escola para participar do atendimento na Educação Integral. Quando a família autoriza, a criança ou adolescente pode frequentar as atividades oferecidas por sete horas diárias e cinco dias por semana, recebendo alimentação durante todo o período em que se encontra na escola.

Além disso, existem alunos que são encaminhados pelo Conselho Tutelar ou por Programas de Ministérios parceiros como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do Ministério do Trabalho. Essas crianças e adolescentes têm prioridade no atendimento em função do risco e da vulnerabilidade social dos quais são vítimas. A manutenção das parcerias com outros órgãos públicos como Conselho Tutelar, Programa de Saúde do Escolar, Assistência Social e outras é fundamental à **transitoriedade** no sentido de se manter a gestão Intersetorial dos territórios de desenvolvimento das crianças e adolescentes e consolidar a Educação Integral como política pública.

Os profissionais contratados para atuar no Programa são selecionados por meio de apresentação de currículo e projeto de trabalho dentro da área para a qual se candidatam e, em geral, possuem formação acadêmica. Além disso, professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e que tenham disponibilidade de carga horária também contribuem a partir de suas áreas de conhecimento.

Assim, na EBIAS foram formadas quatro turmas do Programa, duas no matutino e duas no vespertino, cada uma composta de vinte e cinco alunos, sendo uma turma de alunos matriculados no 3º e 4º anos e outra de alunos do 5º e 6º anos (tanto para a manhã quanto para a tarde). A direção escolar disponibilizou uma sala de aula para desenvolver as atividades, esta sala seria utilizada por uma turma enquanto a outra estaria ocupando outro espaço da escola.

A EBIAS tem como diferencial uma variedade de espaços educativos, o que facilita o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Esses espaços educativos foram conquistas da comunidade escolar que, com muita persistência, lutou junto ao Poder Público para construção e manutenção de ambientes relevantes para o desenvolvimento das aulas. Considera-se que este se constitui em mais um fator fundamental na **transitoriedade**, já que são necessários espaços diferenciados para a organização das atividades pedagógicas. Cabe destacar que se estes espaços não estiverem disponíveis no interior da Unidade Educativa é possível a busca de parceiros vizinhos da Escola, contudo é importante ressaltar o cuidado que deve ser tomado nas parcerias, no sentido de que o parceiro se torne mais um voluntário no desenvolvimento das atividades e não exija uma contrapartida da Escola, visto que a contrapartida constitui-se na melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido e na conseqüente melhora da vida na comunidade.

A EBIAS possui parcerias ocasionais com a Sociedade Espírita de Recuperação Trabalho e Educação (SERTE) e Sapiens Park, porém possui dificuldades para estabelecer novas parcerias, pois encontra-se numa área afastada da cidade. Contudo, tem uma boa estrutura física para oferecer Educação Integral: auditório,

bosque, sala informatizada, laboratório de ciências, refeitório, sala de dança, pátio coberto, quadra coberta e descoberta, horta escolar, parque infantil e uma grande área livre.

As oficinas oferecidas são escolhidas pela comunidade escolar ao final do ano letivo para o ano seguinte por meio de pesquisa que as crianças e adolescentes fazem junto às suas famílias. Nesta pesquisa, as famílias avaliam o aproveitamento de cada oficina desenvolvida e escolhem quais são relevantes e devem continuar acontecendo, podendo, também, sugerir novas oficinas. Esta organização garante a participação da comunidade escolar nas escolhas feitas e na destinação dos recursos públicos. O número de oficinas é disponibilizado tendo por base o número de alunos que serão atendidos na Educação Integral.

Ainda em 2011, a direção liberou a Auxiliar de Ensino de Tecnologias Educacionais - Coordenadora da Sala Informatizada - e a Auxiliar de Ensino de Ciências - Coordenadora do Laboratório de Ciências - para que desenvolvessem oficinas semanais junto às turmas do *Programa Mais Educação*, fator essencial que revela o movimento da **transitoriedade** já que os esforços devem ser conjugados entre os gestores de diferentes esferas governamentais, inclusive no que diz respeito ao investimento em recursos humanos para um bom atendimento de acordo com as necessidades locais. Pelo planejamento desenvolvido, na sala informatizada foram trabalhados jogos matemáticos no computador e no Laboratório de Ciências foi feita a formação continuada de monitores ambientais. É importante destacar que a equipe de monitores ambientais é composta de alunos que recebem formação para acompanhar grupos de outras instituições em visita ao bosque Luiz Netto Soares na EBIAS. Nessas ocasiões, os visitantes são recebidos pela Coordenadora do Laboratório de Ciências, pela bibliotecária e pelos monitores ambientais que orientam a trilha, contam sobre a luta da comunidade para construção do bosque dentro da área

escolar, explicam sobre a comunicação visual-tátil presente no percurso da trilha, fazem contação de histórias, servem lanche, acompanham alunos menores na higiene, fazem brincadeiras e visitam os demais espaços da EBIAS.

A formação do grupo de monitores ambientais é um excelente movimento para inserir crianças e adolescentes na participação ativa do cotidiano escolar, incentivando a valorização e manutenção do bem público, a responsabilidade e o próprio protagonismo juvenil. O sentimento de pertencimento ao ambiente escolar impulsiona sobremaneira o próprio desempenho desses alunos nas atividades escolarizadas.

A alimentação distribuída aos alunos é elaborada por uma nutricionista contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis e preparada pelas cozinheiras da Escola. São oferecidos o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. O almoço é servido em sistema de buffet de pratos quentes, saladas e frutas. Esse momento é supervisionado pela coordenação e professores que estão atuando nas turmas naquele dia, além dos funcionários da portaria, limpeza e cozinha. A alimentação é considerada um dos principais elementos da **transitoriedade**, principalmente porque a escola não foi preparada para atendimento em tempo ampliado e precisa, portanto, construir paulatinamente esta cultura que inclui o próprio conceito de alimentação.

Após terem se alimentado, os alunos distribuem-se em várias tarefas, como: uso do laptop educacional¹² distribuído aos alunos do período integral, brincadeiras no parque infantil, jogos na quadra de esportes, dança no pátio da escola, leitura do material da biblioteca aberta. Em dias chuvosos também é utilizado o auditório para projetar filmes. Todas essas atividades recreativas proporcionam um momento de maior leveza e relaxamento para o horário de almoço. Além disso, é comum utilizar este momento para conversas reservadas com alunos ou mesmo conversas

informais para resolver conflitos, trocar opiniões e estreitar laços entre crianças, adolescentes e educadores. O fato das crianças e adolescentes poderem entender a escola como espaço de lazer e entretenimento e não somente de atividades estruturadas de forma rígida constitui elemento importante à **transitoriedade** em direção a Educação Integral.

As avaliações feitas no decorrer de 2011 revelaram que a comunidade escolar havia construído uma relação de confiança com o *Programa Mais Educação*, percebia a relevância das atividades para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e estava disposta a cooperar com o desenvolvimento do projeto, conforme relatos colhidos na avaliação final enviada às famílias:

- Eu quero te agradecer de coração, porque com você e a Ana Maria o Marcos Felipe melhorou muito, só tenho a dizer muito obrigado!

- Em relação aos meus filhos só tenho a agradecer e incentivar este projeto, pois os meus filhos estavam em outro colégio durante três anos e não desenvolveram, ou seja, não aprenderam a ler e colocar as palavras corretamente e este Projeto e esta Escola foram de grande valia para eles! Parabéns!

- Parabenizar os professores pelas atividades realizadas.

- Este projeto foi muito bom para meu filho, ele aprendeu muito, foi o melhor ano deste projeto, ele gosta muito. Espero que ano que vem seja melhor ainda.

Estamos contentes com este projeto que a escola proporciona aos alunos. Cada vez melhorando em atividades que antes teríamos somente pagando. Obrigado.

- O *Mais Educação* foi muito importante para minha filha. Ela tinha dificuldade para aprender as letras, em menos de um mês ela já tava lendo. O comportamento também melhorou.
- Acho muito importante este Programa na escola, pois dependo dele para poder trabalhar e meu filho se desenvolver melhor.

Tendo em vista o estreitamento das relações com as famílias, fator que vai legitimando este movimento de **transitoriedade**, a ideia do *Programa* passa a conquistar a confiança dos professores e espaço na Escola. Tanto é assim que o grupo definiu que no ano seguinte, 2012, os benefícios do Programa seriam estendidos a um percentual maior de crianças e adolescentes matriculados na EBIAS.

A expansão do atendimento para duzentas e quarenta crianças, em 2012, exigiu maior organização, planejamento e um coletivo de esforços. O grupo de profissionais atuantes foi fundamental para o sucesso dos projetos de trabalho e para a melhoria do desempenho dos alunos. Esse grupo, que em geral se manteve o mesmo desde a inauguração do Programa, construiu um forte elo e trabalhou em função do objetivo de humanizar os espaços escolares e promover atividades pedagógicas que despertassem o interesse e a motivação das crianças e adolescentes, procurando acolher suas necessidades e fragilidades. A formação de um grupo de trabalho comprometido pode ser elemento fundamental para a **transitoriedade**. O coordenador, ao fazer contratações, deve deixar claro os pressupostos e a proposta pedagógica do projeto de trabalho construído na Escola, os procedimentos adotados em situações de conflito, o manejo com os alunos e permitir que o profissional evidencie seu projeto de trabalho na área em que irá atuar e fique

à vontade para trazer para discussão no grupo suas sugestões. Os profissionais devem se sentir motivados, valorizados e acolhidos. No caso da EBIAS, a comunicação diária em meio eletrônico (grupo de e-mail) e reuniões periódicas de estudo e avaliação dos trabalhos tornou-se mecanismo encontrado para manter o grupo coeso. Esses encontros foram momentos de troca e crescimento, quando todos tinham a possibilidade de expor suas angústias sem a preocupação do erro ou acerto, mas com a certeza de que tudo seria avaliado e discutido para o crescimento do trabalho em benefício do desenvolvimento da aprendizagem.

Além da consolidação de um grupo de trabalho coeso, a gestão compartilhada da EBIAS, foi fundamental para o gerenciamento das ações e ganhou novo fôlego em 2012, com a criação do Fórum de Articulação e Comunicação Escolar (FACE), que se constituiu como grupo gestor da Unidade Educativa, composto pelos coordenadores de setores e projetos da Escola. O FACE se reúne semanalmente para deliberar sobre as ações desenvolvidas na EBIAS e avaliar o processo pedagógico e administrativo em andamento. O grupo tem coordenado esforços no sentido de construir um Projeto de Educação Integral de referência no que diz respeito à ampliação das oportunidades educativas e organização do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, tem organizado as reuniões pedagógicas que na EBIAS possuem caráter de formação continuada em serviço com certificação da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Florianópolis, mais um momento essencial para aprimoramento de todos os profissionais e articulação das atividades pedagógicas, já que não há distinção entre os profissionais contratados pela PMF em relação aos contratados com o recurso do *Programa Mais Educação*.

A formação de novembro de 2012 despertou especial atenção do grupo em pensar o *Programa Mais Educação* como **ação indutora** à Educação Integral na perspectiva da organização

curricular e na resignificação dos tempos e espaços escolares. Na ocasião, o Professor Doutor Juarez da Silva Thiesen, do Centro de Ciências da Educação da UFSC, trouxe um debate acerca do conceito de Educação Integral e subsídios para a problematização da **transitoriedade** entre um Programa desenvolvido por iniciativa governamental e a construção de um projeto de Educação Integral em tempo integral que de fato reflita as concepções, as expectativas do coletivo da própria comunidade traduzidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EBIAS. A formação trouxe elementos fundamentais para amadurecimento dos agentes curriculares e possibilitou a construção de saberes e conceitos balizadores do Projeto de Educação Integral que a escola estava prestes a construir.

O grupo, cada vez mais disposto a debater sobre esta nova modalidade de trabalho pedagógico, passou a cogitar a possibilidade de organizar as primeiras turmas de Educação Integral a partir da experiência do *Programa Mais Educação*, assim, os Colegiados de Classe finais de 2012 foram realizados na perspectiva de avaliar que turmas e que alunos tinham maior urgência para o atendimento pedagógico na Educação Integral em tempo integral. Ao final do período de Colegiados de Classe foram selecionados pouco mais de setenta adolescentes da 8ª série para a formação de duas turmas e vinte e sete alunos de 7º ano para a formação de uma turma. Além dessas três turmas, seriam mantidos os alunos de 2º ao 5º ano na forma multisseriada no *Programa Mais Educação*. Podemos observar que o aquecimento do debate acerca de novos desenhos curriculares e novas configurações de Escola foram movimentos fundamentais impressos pelo *Programa Mais Educação* como **ação indutora** à Educação Integral, inclusive aproximando as discussões acadêmicas da realidade vivida na Escola.

No segundo semestre de 2012, em meio a todas as discussões realizadas em função da capacitação e planejamento da Educação Integral, o grupo de professores do *Programa Mais*

Educação construiu sua primeira emblemática pautada no estudo dos Cadernos do MEC. A mandala simboliza as concepções e conceitos por meio das quais o trabalho estava sendo desenvolvido na EBIAS e a própria **transitoriedade** do *Programa Mais Educação* à Educação Integral.

O projeto de Educação Integral da EBIAS para 2013 foi enviado à SME com a solicitação de contratação de três professoras articuladoras (uma para cada turma de Educação Integral do Ensino Fundamental II) e uma professora de apoio pedagógico para atender às classes multisseriadas juntamente com o *Programa Mais Educação*. As professoras articuladoras têm como atribuições o acompanhamento pedagógico, entendido pela organização de procedimentos que oportunizem a construção do conhecimento e da manutenção do suporte emocional dos alunos, e a articulação de práticas pedagógicas entre todos os profissionais de área que atuam com as turmas de forma a constituir um projeto de trabalho único por meio de um tema gerador e que atenda às demandas trazidas pelos estudantes de forma interdisciplinar. Contudo, fica evidente que apesar da SME exigir a sequência da chamada pelo processo seletivo geral para admitidos em caráter temporário (ACT), os profissionais selecionados devem ser informados no ato da escolha da vaga sobre o diferencial de sua função e passem por entrevista identificando sua formação e trajetória profissional para que sejam firmados contratos de trabalho com profissionais que apresentem o perfil desenhado pela unidade educativa. Não há dúvida de que a adoção deste procedimento é indispensável para o bom andamento dos projetos de Educação Integral em qualquer escola.

Com o projeto aprovado, foram iniciados os estudos de como seria a organização curricular, os horários, as questões metodológicas e a avaliação da Educação Integral. Decidiu-se

que as turmas seriam atendidas com a mesma carga horária e áreas do conhecimento da Educação Parcial mais as atividades desenvolvidas com os recursos do *Programa Mais Educação*. Na organização da carga horária, houve a preocupação em equilibrar os tempos de cada área de modo a traduzir a importância de cada uma no desenvolvimento do projeto de trabalho como um todo.

Os alunos selecionados para participar da Educação Integral receberam uma carta destinada às famílias explicando brevemente sobre o projeto da Escola e chamando para uma reunião onde seria explicada a organização, os procedimentos e a dinâmica de trabalho pedagógico nas turmas. Assim, iniciou-se com as turmas de sétimo ano e oitavas séries ainda em fevereiro de 2013, atendendo em média vinte e cinco alunos por turma das 8 às 16 horas de segunda a sexta-feira. Cada turma possui uma sala ambiente e tem disponível toda a estrutura da EBIAS para desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Mesmo atendendo a um número crescente de crianças e adolescentes, o número de vagas ainda é insuficiente para atender à demanda da comunidade escolar. Na medida em que o *Programa Mais Educação* foi ganhando credibilidade junto à comunidade, a procura pelo atendimento em período integral cresceu além da oferta e há muitos alunos na lista à espera de uma oportunidade para participar das atividades do Programa.

Cada turma participa de aulas das oito áreas recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Física e Artes - mais as áreas desenvolvidas em parceria com o *Programa Mais Educação* - Letramento, Matemática, Futebol, Capoeira, taekwondo e Educação Ambiental. Além dessas, os alunos têm um momento chamado *Articulação* com aulas ministradas pela

professora articuladora da turma. A organização do horário de trabalho contempla todas as disciplinas, rompendo com a dicotomia turno e contraturno e a hierarquização dos saberes.

A metodologia de trabalho adotada obedece aos parâmetros da Educação Integral, conforme publicado pela SECAD/MEC, compreendida como “instrumento de diálogo e troca entre os saberes da escola e comunitários”. Segundo a visão freireana, a escola é um espaço de conflito em que o diálogo precisa ser conquistado como elemento fundamental para criar um ambiente no qual as diferenças possibilitem a construção de conhecimentos com liberdade (FREIRE, 1967).

Assim, entendemos que a melhor forma de organização metodológica é a Pedagogia de Projetos, em que cada sujeito tem a autonomia para problematizar questões de seu interesse e buscar soluções viáveis por meio dos estudos feitos em cada campo conceitual. Trabalhar com a Pedagogia de Projetos faz com que o professor assuma seu papel de mediador do processo de (re)construção do conhecimento, orientando, estimulando e criando as condições necessárias para que o aluno encontre sentido e significado entre os conteúdos trabalhados e suas vivências cotidianas. Para a Pedagogia de Projetos, aprender exige protagonismo, para tanto, o educador deve proporcionar vivências instigadoras aos alunos, possibilitando a problematização e o posterior levantamento de hipóteses para solucionar suas dúvidas e indagações. Percebe-se, nesse sentido, o movimento impresso por esta metodologia.

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia muito significativa, pois favorece o trabalho em equipe, incentiva o respeito, provoca desafios pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, instiga o querer aprender e a busca por novos saberes, permite que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a sua autoria na produção, desenvolvendo sua autonomia. Além

disso, são frequentes as saídas a campo, movimentos constantes na Educação Integral, visto que os estudos *in loco* são elementos essenciais no que diz respeito a oferecer oportunidades ampliadas de aprendizagem. Portanto, procura-se oferecer essas oportunidades de forma cotidiana para manter um movimento na aprendizagem e a motivação dos alunos.

O grupo de profissionais da Educação Integral prioriza reuniões periódicas com as famílias - Colegiados de Classe - e entre educadores para discutir as atividades realizadas e a forma de atendimento aos alunos. Nesses fóruns, busca-se a integração da comunidade e o envolvimento dos profissionais da escola com o processo ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes, bem como a análise dos indicadores educacionais¹³ de forma a qualificar constantemente o procedimento.

A formação de professores e o planejamento são feitos semanalmente, em dias alternados, contemplando todos os profissionais da Educação Integral. Esses encontros são de meio período (matutino ou vespertino) e são organizados de forma que em metade do tempo sejam feitas as articulações de planejamentos e em outra metade receba-se profissionais que tratem de assuntos de interesse do grupo como estratégia de formação continuada em serviço na Educação Integral. Além disso, o grupo mantém contato diário por meio do grupo de e-mail ou *Facebook* com o objetivo de articular práticas pedagógicas.

A divulgação das atividades e projetos realizados na Educação Integral é ponto fundamental. Tudo o que acontece é publicado no *Facebook* da Educação Integral EBIAS, no jornal da PMF ou mesmo em periódicos de circulação de massa. Ademais, alunos e professores já foram entrevistados em jornais impressos e rádios possibilitando a divulgação do trabalho realizado e ampliando as oportunidades de parcerias para desenvolvimento da aprendizagem.

Considerações finais

Entende-se que o *Programa Mais Educação* se constitui num forte movimento indutor do Estado para fomentar as discussões de Educação Integral nas Unidades Educativas e na sociedade como um todo. A vivência impressa pelo *Programa* promove a problematização das ações, indo da organização dos tempos e espaços, à organização curricular, à formação de professores, ao acesso a alimentação saudável, mas, em especial, ao olhar e envolvimento dos educadores com o público atendido e a comunidade onde estão inseridos.

A principal **ação indutora** do Estado no *Programa Mais Educação* é o financiamento, cabendo às secretarias de educação e às unidades educativas otimizar a utilização dos recursos de forma que contemplem as reais necessidades da comunidade escolar e criem um movimento de reflexão a respeito da configuração de uma proposta de Educação Integral para cada comunidade. Esta estratégia possibilita a transformação da organização escolar e a maneira como se relaciona com seu entorno promovendo benefícios permanentes e qualificando a ação pedagógica.

Isso indica que apesar do financiamento ser uma forte **ação indutora**, ele não garante o sucesso do *Programa*, é preciso constituir, a partir da gestão democrática, situações que promovam a **transitoriedade com segurança**. As Secretarias de Educação e as unidades educativas, por meio de seus representantes, precisam além de oferecer mecanismos de participação colegiada - reuniões conjuntas de planejamento, escuta sistemática das famílias, avaliação constante das ações pela comunidade - utilizar, de fato, os subsídios dessas ações para a construção de um projeto de Educação Integral que atenda às demandas trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo, constituindo um movimento popular que impulse a consolidação da Educação Integral como política pública.

A questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dos alunos da Educação Especial, na Educação Integral, precisa de atenção e pesquisas, pois, conforme preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve ser oferecido no contraturno. Problematizar de que forma deve ser feito esse atendimento tem sido objeto de estudo e análise dos profissionais da EBIAS, objetivando promover o AEE sem que o aluno seja afastado do seu grupo de Ensino Regular, identificando, organizando e elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade no contexto e espaços das práticas escolares. Acredita-se que há possibilidade de inaugurar novas práticas inclusivas, removendo não só barreiras arquitetônicas, mas principalmente as atitudinais, promovendo a participação deste aluno na vida escolar, familiar e social contribuindo, assim, para o fortalecimento do processo de inclusão.

Assim, entende-se que o *Programa Mais Educação* se constitui em um forte e amplo projeto indutor pelo Estado para discutir a implementação da Educação Integral como política pública, contudo é necessário manter o foco das discussões nos elementos da **transitoriedade**, em especial os tempos e espaços escolares, a organização curricular, o processo ensino-aprendizagem e a formação de professores, para que esse movimento não se constitua em uma ação política pontual. A expectativa é que esta política pública se configure como prática permanente e colabore com a qualificação da educação e a melhoria da vida das pessoas na nossa comunidade e em todo o Brasil.

Notas

¹ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

² Os movimentos de Anísio Teixeira (escolas-parque e escolas-classe) e de Darcy Ribeiro (Centro Integrado de Educação Pública - CIEP) inspiraram a mobilização pela Educação Integral a partir do *Programa Mais Educação*.

³ A EBIAS foi fundada em 31 de março de 1955 no bairro da Cachoeira do Bom Jesus e atende atualmente 780 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental I e II.

⁴ Segundo Tripp (2005, p. 443), “Pesquisa-ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

⁵ Para saber mais acesse o portal de Domínio Público do Governo Federal (disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>) e leia o documento na íntegra Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).

⁶ Conforme o caderno *Gestão Intersetorial do Território*, da Série *Mais Educação* (BRASIL, 2009a).

⁷ As políticas públicas são teoricamente caracterizadas por sua institucionalidade: “a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante” (SARAIVA, 2006, p. 31).

⁸ Determinação do Plano Nacional de Educação (PNE).

⁹ Para maiores informações consulte o documento de referência *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

¹⁰ Dos 205 alunos cadastrados, 115 alunos são do Ensino Fundamental I e frequentam o *Programa Mais Educação* e 90 são do Ensino Fundamental II em turmas de Educação Integral com currículo articulado por meio da interdisciplinaridade.

¹¹ O fato de ser utilizado ora ano e ora série se deve ao momento de transição para o Ensino Fundamental de 9 anos.

¹² A Escola tem parceria com o Projeto Um Computador por Aluno (UCA).

¹³ Utilizamos a análise feita na Plataforma Meritt como subsídio para construção da prática pedagógica. Saiba mais em: <www.meritt.com.br>.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial do território*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto-referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília, DF: MEC, 2009c. (Série *Mais Educação*).

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o *Programa Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. v. 1. p. 21-42.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p.195-199, jan./mar. 1961.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.