

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

DIRCE EFIGÊNIA BRITO LOPES

**O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NUMA UNIDADE
DE ENSINO MUNICIPAL DE MONTES CLAROS-MG: desafios e possibilidades**

DIAMANTINA – MG

2016

DIRCE EFIGÊNIA BRITO LOPES

**O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NUMA UNIDADE
DE ENSINO MUNICIPAL DE MONTES CLAROS-MG: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Célia do Couto

DIAMANTINA – MG

2016

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

L864f	<p>Lopes, Dirce Efigênia Brito</p> <p>O funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades / Dirce Efigênia Brito Lopes. – Diamantina, 2016. 124 p. : il.</p> <p>Orientador: Regina Célia do Couto</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p>1. Educação Integral. 2. Educação de Tempo Integral. 3. Funcionamento. 4. Escola/Comunidade. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.11</p>
-------	--

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

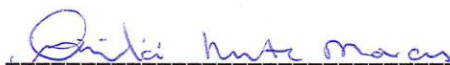
Dirce Efigênia Brito Lopes

**O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NUMA
UNIDADE DE ENSINO MUNICIPAL DE MONTES CLAROS-MG:
desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, nível de Mestrado, como
parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre.

Orientador: Profª Dra. Regina
Célia do Couto

Data da aprovação: 30/09/2016



Profª Drª Emília Murta Moraes - UNIMONTES



Profª Drª Maria Nailde Martins Ramalho - UFVJM



Profª Drª Regina Célia do Couto - UFVJM

**Diamantina/MG
Setembro/2016**

Aos meus filhos amados: Gabriel e Raphaela, anjos que Deus me deu para mostrar que a vida é doce de ser vivida e que tudo é possível, mesmo nos momentos em que eu pensava que não conseguiria. Vocês são a luz da minha vida.

Ao meu marido Fábio, que com toda sua simplicidade, companheirismo e amor, enxugou minhas lágrimas, acalmou-me nos momentos de desespero, acompanhou-me no decorrer de todo o processo, nunca mediu esforços para me ajudar, principalmente nas semanas em que eu precisava ir estudar em Diamantina e ele acordava de madrugada só para me dizer: vá com Deus, amor! Binho, eu o amo muito!

Ao meu pai Norberto Adair, meus irmãos Daisy, Denice, Adair, Dulcilene e Guilherme que sempre torceram e oraram por mim.

E, especialmente, a minha mãe, Maria José Brito Lopes, mulher guerreira, inteligente e honrada que com certeza, lá juntinho de Deus, guiou todos os meus passos. Ela que, entre uma bronca pedagógica e outra, sempre me dizia nos momentos de dificuldade: seja perseverante, minha filha!

Hoje com os olhos cobertos de lágrimas, mas com profunda alegria d'alma, digo a ela: Olha aí, mamãe, consegui! Essa vitória também é sua.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado as condições de chegar ao final deste trabalho com saúde, tranquilidade, sabedoria e, acima de tudo, com humildade.

Ao Fábio (meu marido e amor) e ao Gabriel (meu filho), por terem compreendido os momentos de ausência e a bagunça organizada, pois sabiam que estava em busca de algo melhor para nós.

Especialmente agradeço a minha filha Raphaela, pelos momentos difíceis que passou longe de mim, mas com seu carinho e generosidade entendeu que eu não podia estar presente fisicamente, mas estava *online* todos os dias. Perdoe-me, filha!

A minha família, meu pai e irmãos, que sempre me apoiaram. Especialmente aos meus sobrinhos: Belisa, Karolinne, Ivo, Carla, Kamille, Klara, Ana Maria, Gabriella, Eduarda e Arthur pelo carinho de todos os momentos. Amo vocês!

A Mânia, grande amiga, irmã de coração que Deus colocou no meu caminho, a quem rendo meu carinho e gratidão, pois nas horas em que eu mais precisei estava sempre à disposição me ajudando e me aconselhando: ponha tudo nas mãos de Deus e Ele proverá! Obrigada por tudo!

A Prof^a Dra. Liliane Campos Machado, com toda sua competência e por sua total disponibilidade em me ajudar sem medir esforços.

Ao amigo Luiz, pelo seu profissionalismo e disponibilidade em ajudar.

A Nilza, Ione e Ana, minhas amigas e parceiras de trabalho na SME, que sempre estavam apoiando e orando pela minha vitória. Deus lhes pague!

A Renata Queiroz, por ter me apontado o caminho das pedras, oro para que Deus abra seus caminhos também.

Aos funcionários da Escola Municipal Pequeno Cientista, em especial aos oficinheiros/estagiários, professores, gestora e coordenadora da ETI que me acolheram com enorme carinho e não mediram esforços para participar desta pesquisa, minha gratidão.

A prof^a Suely Nobre, ao prof. Huagner Cardoso e a equipe da ETI da Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio recebido.

A Prof^a Dra. Maria Nailde Martins Ramalho, pela competência, firmeza e prontidão com as quais participou do processo de qualificação e banca.

A Prof^a Dra. Emília Murta Moraes, pelo carinho, competência e pela disposição em participar da finalização deste projeto comigo.

A minha orientadora Prof^a Dra. Regina Célia do Couto, por quem tenho profundo respeito e admiração. Com tranquilidade, equilíbrio e inteligência, ajudou-me a compreender que a minha fala também é importante no desvelamento de uma educação de qualidade.

Ao Matheus e Antônio, pelo acolhimento, pois, mesmo na cidade fria de Diamantina, não me deixaram faltar o calor humano.

E a todos que direta ou indiretamente me ajudaram chegar até aqui, muito obrigada.

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova)

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre “O funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino Municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, ela insere-se na linha de pesquisa Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais do Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A questão norteadora desta pesquisa foi: quais os impactos e desafios da implantação e do funcionamento da Educação de Tempo Integral em uma unidade de ensino municipal? O objetivo principal foi compreender os impactos da implantação e o funcionamento da Educação de Tempo Integral (ETI) numa unidade de ensino, na zona urbana, do Sistema Educacional Municipal de Montes Claros-MG. Como objetivos específicos, tem-se verificar as condições de infraestrutura administrativa e pedagógica para o funcionamento da ETI numa unidade de ensino municipal de Montes Claros, no período de 2013 a 2015; investigar os desafios encontrados pelos agentes educativos na execução das ações da ETI; investigar as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos na ETI; identificar os impactos das políticas públicas, em especial o Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral junto aos agentes educativos no período de 2013-2015; analisar como ocorreu a interlocução escola /comunidade. O interesse pelo presente estudo surgiu quando estava na gestão de uma unidade de ensino municipal e foi implantado o Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral no ano de 2010, instigando-me a estudar um pouco mais sobre a ETI. Utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, estudo de campo e, como técnica, a análise de conteúdo para os dados coletados a partir dos questionários e das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos treze envolvidos, sendo: dezicineiros, um gestor e dois coordenadores da ETI. Os dados coletados foram analisados e alocados em seis categorias: funcionamento e infraestrutura; interlocução escola X comunidade; conhecimento de ETI e EI e suas bases legais; desafios; impactos e práticas pedagógicas. Após serem analisados, percebeu-se que a Escola Municipal Pequeno Cientista (EMPC) precisa aperfeiçoar seu funcionamento e, para tanto, terá os seguintes desafios: melhorar a infraestrutura; capacitar os envolvidos na ETI; propor práticas inovadoras e como possibilidades implantar um currículo diferenciado e firmar parcerias com a comunidade, ONGs, clubes e outros. Isso posto poderá gerar impactos tanto na vida dos alunos quanto na própria comunidade. A pesquisa tem relevância por apresentar indicadores sobre a ETI que a SME poderá utilizar no município de Montes Claros-MG e principalmente na EMPC em busca da melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação de Tempo Integral. Funcionamento. Escola/Comunidade.

ABSTRACT

This work results from a survey on "The functioning of the Full-Time Education in Municipal teaching unit Claros-MG Montes: challenges and possibilities", it is part of the line education research subjects, Society, History of Education Policies public Education of Master of Education of the federal University of the Jequitinhonha and Mucuri- UFVJM. The main question of this research is: what are the impacts of the implementation and operation of Full-Time Education in a unit of municipal education. The main objective is to understand the impacts and challenges of the implementation and operation of Full-Time Education (FTE) in a teaching unit in the urban area, the municipal system Claros-MG Montes. The specific objectives, has to check and assess the conditions of administrative and educational infrastructure for the operation of the ETI in a municipal school unit of Montes Claros, in the period 2013 to 2015; investigate the challenges faced by educators in the implementation of ETI shares; investigate the pedagogical practices of the professionals involved in the ETI; identify the impact of public policies, especially the More Education Program / Full-Time Education with the teachers in the 2013-2015 period; analyze how occurred the dialogue school / community. The interest for this study came about when he was in the management of a municipal school unit and was deployed More Education Program / Full-Time Education in 2010 urging me to study a little more about the TSI. We used the research of qualitative and quantitative nature, field study and how technical, content analysis to the data collected from questionnaires and semi-structured interviews applied to thirteen involved being: Ten oficineiros, a manager and two coordinators of the ETI. The collected data were analyzed and allocated into six categories: operations and infrastructure; X interlocution school community; knowledge ETI and EI and its legal basis; challenges; impacts and pedagogical practices. After being analyzed, it was noticed that the Municipal School Little Scientist - EMPC needs to improve its functioning and to both have the following challenges: improving the infrastructure; train involved in the ETI; propose innovative practices and possibilities to implement differentiated curriculum and establish partnerships with the community, NGOs, clubs and others. This post may have an impact both in the lives of students and in the community. The research has relevance for providing the improvement of the ETI in the city of Montes Claros, Minas Gerais and especially in EMPC.

Keywords: Integral Education.Full-Time Education.Operation.School / Community.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Graduação dos Oficineiros/Estagiários	60
GRÁFICO 2 - Graduação dos Oficineiros/Professores	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB da E.M. Pequeno Cientista - Anos Iniciais 56

Quadro 2 - IDEB da E.M. Pequeno Cientista - Anos Finais57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs – Centro de Atenção Integrada às Crianças
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CFE – Conselho Federal de Educação
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Integral
EMPC – Escola Municipal Pequeno Cientista
ETI – Educação de Tempo Integral
FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNORTE – Faculdades Unidas do Norte de Minas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de diretrizes e Bases
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
ME – Ministério dos Esportes
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MINC – Ministério da Cultura
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCE – Plano Complementar de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

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

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	26
1.1	Breve Percurso.....	26
1.2	A Educação Integral na visão de John Dewey.....	27
1.3	A Educação Integral na visão do educador Anísio Teixeira	30
1.4	A Educação Integral na visão de Darcy Ribeiro.....	36
1.5	A Educação de Tempo Integral e Educação Integral no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil.....	38
1.5.1	Plano Nacional de Educação I.....	39
1.6	O Programa Mais Educação no Brasil.....	42
1.6.1	O Programa Mais Educação em Montes Claros.....	45
1.6.2	Plano Nacional de Educação II.....	47
1.6.3	Educação Integral e Educação de Tempo Integral.....	49
2	CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS: O FUNCIONAMENTO EM UMA UNIDADE DE ENSINO.....	53
2.1	A unidade de ensino e os envolvidos na Educação de Tempo Integral: uma caracterização.....	53
2.1.1	Critérios de seleção para participação na Educação de Tempo Integral.....	57
2.2	Perfil dos Sujeitos.....	58
2.2.1	Oficineiros/Estagiários.....	60
2.2.2	Professores.....	64

2.2.3	Coordenadores.....	70
2.2.4	Gestora.....	72
2.3	A ETI: análise dos dados a partir da categoria: Funcionamento e Infraestrutura.....	76
2.4	Categoria: Interlocução Escola X Comunidade.....	80
2.5	Categoria: Conhecimento sobre ETI e EI e suas bases legais.....	83
2.6	Categoria: Práticas Pedagógicas.....	89
2.7	Categoria: Impactos.....	90
3	Capítulo III – Desafios e possibilidades no funcionamento da ETI na Escola Municipal Pequeno Cientista	95
3.1	Desafios Educação Tempo Integral na Escola Municipal Pequeno Cientista.....	95
3.2	Apontamentos sobre a Educação de Tempo Integral e suas possibilidades.....	102
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICES.....	116
	ANEXO.....	124

INTRODUÇÃO

Há mais de vinte anos trabalho na educação básica e no ensino superior. Fui professora das séries iniciais e sou supervisora pedagógica de uma unidade de ensino da rede pública de Educação Básica, do sistema municipal. Atuo também como docente do ensino superior numa universidade pública em cursos de graduação licenciatura e bacharelado, bem como em cursos de pós-graduação ligados à formação continuada do docente.

O trabalho como professora de ensino superior e supervisora na educação básica instigaram-me a refletir sobre o papel da escola pública, uma vez que me deparei com políticas públicas educacionais, impondo programas e projetos para serem implantados nas escolas. As inovações geraram consequências e impactos, principalmente para quem estava na linha de frente das escolas, assim como eu. Refiro-me, especificamente, à implantação do Programa Mais Educação¹/Educação de Tempo Integral nas unidades de ensino do município de Montes Claros, em 2010. Algumas questões emergiram durante a implantação do referido Programa que se voltavam para aspectos como: conceituais; infraestrutura, pessoal qualificado para o desenvolvimento das ações; resistência dos professores e dos pais; falta de equipamentos disponíveis.

Essas indagações impulsionaram-me a querer pesquisar sobre o funcionamento da Educação Integral (EI) e Educação de Tempo Integral (ETI).

Quando ocorreu a implantação da Educação de Tempo Integral na Escola Municipal Pequeno Cientista², a compreensão que eu possuía sobre o tema restringia-se a pensá-lo como uma ação que contribuiria para que as crianças permanecessem mais tempo na escola para estudar com mais profundidade as disciplinas de português, matemática, pois estas ainda são consideradas as vilãs do fracasso escolar. Perguntava-me a todo o momento o porquê das oficinas de informática, música, rádio, capoeira e artes. Por que não somente português e matemática, uma vez que era nessas áreas de conhecimento que os alunos demonstravam maior dificuldade? Por outro lado, os professores questionavam se o

¹Programa Mais Educação: Estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral escolar, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/90 (Manual de Operacional de Educação Integral- MEC, 2012).

²Nome fictício da unidade de ensino pesquisada.

fato de ensinar as crianças a lutarem capoeira, por exemplo, não contribuiria para que, posteriormente, eles brigassem na escola. Outro ponto de questionamento por parte dos docentes referiu-se ao espaço físico destinado para a realização das atividades; eles argumentavam se haveria espaço para os alunos do contraturno. Momentos conflitantes para quem estava iniciando o trabalho na direção escolar.

No entanto, mesmo após o término de minha gestão nesta escola (2009-2012), as dúvidas permaneceram. A partir daí que se iniciou a busca por ingressar numa pós-graduação *Stricto Sensu*, visando discutir a educação de tempo integral, com o intuito de refletir com mais profundidade sobre qual educação e qual aluno está se formando nessa proposta de Educação de Tempo Integral (ETI).

Ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão de Instituições Educacionais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em 2014, mais tarde renomeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de Pós-Graduação em Educação, vislumbrou-se a possibilidade de encontrar respostas para as minhas indagações relativas à ETI. A partir daquele momento, sabia que poderia aprofundar mais na temática Educação de Tempo Integral e Educação Integral.

Esse aprofundamento demandaria buscar autores que discutissem sobre Educação de Tempo Integral e Educação Integral, pois eles poderiam ajudar-me a conhecer mais sobre a temática e, a partir das análises, ir a campo no intuito de sanar minhas dúvidas, ou adquirir outras.

Aprofundando os estudos sobre Educação de Tempo Integral (ETI) e Educação Integral (EI), propôs-se a discussão com Dewey (1979) que, com o pragmatismo, iniciou uma revolução na educação americana. É uma proposta de educação na qual a criança, além de ser educada integralmente, passaria um tempo maior na escola, ou seja, teria uma jornada ampliada de permanência na escola. Pode-se aludir que, no bojo da proposta explicitada, há preocupação com dois aspectos: o primeiro, a preocupação com uma educação que fosse integral; e o segundo, a extensão do horário de permanência das crianças na escola.

A Educação Integral foi estabelecida no Brasil a partir dos estudos de John Dewey, na década de 1930, trazido por Anísio Teixeira. Mas Teixeira não foi o único a enfatizar a Educação Integral e a Educação de Tempo Integral no Brasil. O educador, antropólogo e uma das pessoas mais influentes na educação brasileira,

Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), na década de 80, também esboçou proposta de educação integral.

Ao aprofundar um pouco mais a discussão, foram analisados conceitos recentes de ETI e EI de autores como Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Pedro Demo, Moacir Gadotti e Ligia Coelho. No decorrer desta dissertação, mencionou-se estes e outros autores, enfatizando as concepções de Educação Integral e Educação de Tempo Integral.

Após a discussão com os autores, buscou-se também identificar a EI e ETI a partir das concepções de quem lida diariamente com elas, a escola, espaço propício para observarmos e estudarmos a implantação e os efeitos das políticas públicas. Assim, selecionou-se uma unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG, cidade situada no norte de Minas Gerais, com quase 470 mil habitantes, considerada hoje uma das cidades universitárias de Minas Gerais e que teve, no ano de 2010, a implantação do Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral em cinco unidades municipais de ensino que apresentavam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e eram classificadas como escola de grande porte³. O período investigado situou-se entre os anos de 2013 a 2015.

Como objetivo geral, esta pesquisa pretendeu compreender os impactos da implantação e o funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino, na zona urbana, do sistema municipal de Montes Claros-MG. Como objetivos específicos: verificar as condições de infraestrutura administrativa e pedagógica para o funcionamento da ETI; investigar os desafios encontrados pelos agentes educativos na execução das ações de implantação e funcionamento da ETI; investigar as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos na ETI; identificar os impactos do Programa Mais Educação/ Educação de Tempo Integral junto aos agentes educativos da unidade de ensino; e identificar como ocorre a interlocução da unidade de ensino com a comunidade.

Optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Realizaram-se revisões bibliográficas e análise documental, bem como técnica de pesquisa o estudo de campo, em que se observou também como estavam sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos envolvidos na Educação de Tempo Integral.

³Denominação dada às escolas municipais de Montes Claros cujo número de matrículas é de 500 ou mais alunos.

Conforme Souza (2012, p. 63), “a preocupação da pesquisa qualitativa não é provar alguma coisa, é antes analisar criticamente os problemas, buscando, dessa forma, uma compreensão contextualizada da realidade”. E a pesquisa quantitativa, segundo Santos Filho (2002, p.42), “busca explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”.

Como instrumentos para coletas de dados foram agrupados o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados nos questionários foram utilizados para levantamento do perfil dos pesquisados, já os dados das entrevistas foram alocados em cinco categorias: funcionamento e infraestrutura; interlocução escola X comunidade; conhecimento de ETI e EI e de suas bases legais; práticas pedagógicas; e, por fim, impactos. Utilizou-se a técnica da análise de conteúdos para interpretá-los. Bardin (2010, p.127) ressalta que “o analista, tendo à sua disposição os resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A partir da análise dos dados pretendeu-se responder as seguintes indagações: de que forma a comunidade foi beneficiada com a implantação da ETI? Os envolvidos na Educação de Tempo Integral conheciam a sua proposta? Como são as práticas pedagógicas dosicineiros e quais os impactos percebidos pelos envolvidos no desenvolvimento da ETI? Como é o funcionamento e quais as condições de infraestrutura da unidade de ensino para o desenvolvimento das ações da ETI? Como ocorreu a interlocução da unidade de ensino com a comunidade?

Sabe-se que a Educação de Tempo Integral tem como proposta a alteração dos espaços e tempos escolares para a busca da melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, a pesquisa teve início analisando, à luz das concepções de diversos autores, os conceitos sobre Educação de Tempo Integral e Educação Integral, sua historicidade e, logo após, sua implementação e implantação na unidade de ensino no município de Montes Claros-MG, bem como a participação dos agentes educativos envolvidos e os desafios e possibilidades encontradas.

Esta dissertação está estruturada em cinco partes. A Introdução, na qual se apresentou o tema, descrevendo os motivos que instigaram a pesquisa; os objetivos; a metodologia utilizada; o porquê da escolha da unidade de ensino e dos

envolvidos e o motivo de também iniciar com o percurso histórico, bem como os instrumentos para coleta de dados e como estes foram analisados. O capítulo I, “A construção do conceito de Educação Integral e Educação de Tempo Integral”, discorre sobre a Educação Integral e a Educação de Tempo Integral, contextualizando as políticas públicas para a ETI; fez-se um levantamento bibliográfico sobre a concepção de Educação Integral e Educação de Tempo Integral no final do século XIX, XX e XXI, na Europa, Estados Unidos e Brasil.

No capítulo II, intitulado “A Educação de Tempo Integral do município de Montes Claros: o funcionamento de uma unidade de ensino”, realizou-se um levantamento documental sobre o Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral no município de Montes Claros; identificou-se e caracterizou-se os sujeitos: oficinairos/estagiários e professores, gestor, coordenadores e; analisou-se, na proposta pedagógica da unidade de ensino, questões relativas à Educação de Tempo Integral.

No capítulo III, “Desafios e possibilidades no funcionamento da Educação de Tempo Integral na Escola Municipal Pequeno Cientista”, identificou-se a interlocução entre escola e comunidade; analisou-se as condições administrativas e pedagógicas para o funcionamento da Educação de Tempo Integral na unidade de ensino; identificaram-se os desafios e as possibilidades encontradas na execução das ações da Educação de Tempo Integral na unidade de ensino; bem como se analisou os impactos da Educação de Tempo Integral na comunidade.

E, por último, as considerações finais, nas quais se apresentou o fechamento desta pesquisa, fazendo as inferências sobre os resultados e explicitando a sua relevância.

Nesta pesquisa, optou-se pelo método dialético, visto que “ele requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. (OLIVEIRA, 2014, p.53). Realizou-se a caracterização da unidade de ensino municipal onde foram coletados os dados e dos participantes envolvidos no estudo. Antes da visita *in loco*, agendou-se um horário com a secretária municipal de educação, para esclarecimentos sobre o tema da pesquisa, seus objetivos e a autorização para realizá-la em uma das unidades de ensino municipal que ofertasse a Educação de Tempo Integral, bem como na coordenadoria em que estava alocado o Programa Educação de Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação. Após entregar à secretária e ao secretário adjunto cópias do Parecer do Comitê de

Ética na Pesquisa aprovando o projeto de pesquisa e também uma carta de anuência, autorizou-se o início da pesquisa. Todos esses documentos citados compõem os apêndices desta dissertação.

Desenvolveu-se a pesquisa a partir de uma perspectiva que considerasse os componentes histórico-culturais, portanto, optou-se pela abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, pois, em termos de pesquisa, qualidade e quantidade caminham *pari passo*. A escolha pela pesquisa dessa natureza se deu pela necessidade de analisar criticamente os problemas e buscar uma compreensão contextualizada da realidade. Para isso, foi necessário ir a campo, aplicar questionário, entrevistar os sujeitos da pesquisa e observar como estavam sendo desenvolvidas as ações da Educação de Tempo Integral. A pesquisa de campo foi utilizada para que se pudesse obter dados mais fidedignamente possíveis. Minayo (2015) descreveu que o trabalho de campo se tornou interacional, pois possibilitou, a partir da fala dos entrevistados, uma coleta de informações para as pessoas. Informações essas que expressaram as vontades, as crenças e também o que e como pensam os grupos dentro da unidade de ensino, bem como os envolvidos na ETI.

Sendo assim, compareceu-se à Escola Municipal Pequeno Cientista (EMPC) por cerca de seis vezes, com intuito de aplicar os questionários, realizar as entrevistas e as observações das ações da ETI.

Foram realizadas três observações não participantes, no momento em que aconteciam as atividades de língua portuguesa, matemática e a oficina de judô, sendo uma de cada.

Realizou-se também a revisão bibliográfica que, conforme Gil (2009), poderá desenvolver-se com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esse levantamento bibliográfico preliminar, afirma o autor, pode ser entendido como um estudo exploratório que tem por finalidade familiarizar o pesquisador com a área de estudo.

Coletaram-se, primeiramente, dados a respeito dos conceitos de Educação em Tempo Integral e de Educação Integral. Logo após, realizou-se uma análise documental, “cuja fonte de coleta de dados estava restrita a documentos escritos ou não, denominados fontes primárias, que podem ser feitas no momento em que o fato ocorre ou mesmo depois” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.157).

Os documentos, objetos de análise, foram: Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, Lei n.º 9.089/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Portaria Interministerial n.º 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar; Resolução CD/ FNDE n.º 7/2012 e Decreto n.º 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e o Decreto n.º 7.083/2010, que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e tratou dos princípios da Educação Integral, bem como o termo de adesão ao Programa Mais Educação/ Educação de Tempo Integral; Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Tempo Integral de Montes Claros-2013; Instruções com orientações às escolas municipais; Relatórios técnicos das coordenações da SME e também da gestão e coordenação da unidade de ensino em que acontecia a Educação de Tempo Integral.

As unidades de ensino municipais em Montes Claros são classificadas em pequeno porte, quando contam com até 300 alunos; médio porte, de 300 a 500 alunos; e grande porte, com 500 alunos acima. Implantou-se a Educação de Tempo Integral em todas as 26 escolas. A unidade de ensino municipal, objeto desta pesquisa, foi selecionada de forma aleatória, e faz parte do grupo das 05 escolas classificadas como de grande porte. É importante ressaltar que a unidade de ensino selecionada está inserida numa comunidade considerada de alta periculosidade e que por esse motivo as crianças se encontram em situação de risco e vulnerabilidade, além de apresentar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 5.0, em 2013, abaixo da meta prevista para a escola que era de 6.0, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2013.

Realizou-se, como técnica de coleta de dados, a observação não participante, no momento em que estavam acontecendo as atividades específicas da Escola de Tempo Integral. A intenção foi analisar a prática pedagógica dos sujeitos. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.156), observação não participante é aquela em que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”. Ainda segundo as autoras, “o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele. Não deixa se envolver pelas

situações; faz o papel de espectador. Isso não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (Ibidem, p.156).

Como instrumentos para coleta de dados, foram aplicados treze questionários e treze entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na Educação de Tempo Integral, sendo estes: um gestor da unidade escolar; dois coordenadores, sendo um da unidade escolar e um da SME; dez oficineiros, sendo: cinco estagiários e cinco professores, num universo de 10 (dez) oficineiros.

Desses instrumentos, a entrevista semiestruturada, segundo Augusto Triviños (2009), é aquela em que, ao mesmo tempo, valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas para o informante alcançar a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação. Permite ainda um entendimento maior das questões, as respostas dadas não poderão ser descartadas, como também propicia maior liberdade para o entrevistado, favorecendo assim o surgimento de novas questões que poderão nos fazer compreender ainda mais o objeto estudado. O questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2009, p.115).

O primeiro instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, composto de 26 (vinte e seis) questões, sendo 10 (dez) abertas e 16 (dezesesseis) fechadas, com objetivo de reunir dados sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa e também respaldar, a partir das respostas das questões abertas, algumas das perguntas realizadas posteriormente na entrevista.

O segundo instrumento, as entrevistas, compostas de nove questões, foram realizadas com o uso de gravador, em uma sala reservada na EMPC, longe de ruídos para que não houvesse nenhuma interferência e discrepância na coleta e verificação dos dados. O tempo destinado a cada uma das entrevistas foi de até vinte minutos.

Os dois instrumentos foram aplicados para os treze envolvidos na pesquisa, tendo em vista não ser um número excessivo de participantes e ter mais opção na análise dos dados.

Os dados, após a coleta, foram interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Minayo (2015), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados.

A análise de conteúdo pode ser definida ainda como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Os dados coletados nas questões fechadas do questionário foram analisados para levantamento do perfil dos sujeitos, e as questões abertas foram categorizadas juntamente com as questões da entrevista, analisadas à luz do referencial teórico e apresentados no decorrer da dissertação. O questionário foi levado para casa pelos sujeitos e devolvido no dia da entrevista. Nenhum questionário deixou de ser respondido.

Após a realização das treze entrevistas, todas foram auscultadas, transcritas e categorizadas. Esse retorno foi significativo para iniciarmos as análises e discussões a partir dos dados obtidos, possibilitando a elaboração dos capítulos II e III.

No capítulo seguinte, abordaremos conceitos históricos de Educação Integral e Educação de Tempo Integral.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

1.1 Breve percurso

A busca constante por uma educação de qualidade e por políticas públicas que atendam às necessidades sociais remeteu-nos a compreender quais concepções de Educação de Tempo Integral e Educação Integral embasam as ações que são desenvolvidas hoje. Afinal, o que seria mesmo Educação de Tempo Integral e Educação Integral? A quem realmente veio atender? Ainda persistem resquícios da Educação Integral do início do século XX, nos dias de hoje? Seria a Educação de Tempo Integral a política pública mais eficaz para garantir a melhoria da qualidade na educação?

Explicitaremos também sobre o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX e reformador da educação, John Dewey, cujo pensamento baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” (WESTBROOK, 2010, p.11). Suas ideias influenciaram a educação brasileira, em especial a Educação de Tempo Integral; logo após, apresentaremos Anísio Teixeira, que buscou em Dewey o referencial para o desenvolvimento da Educação de Tempo Integral, e depois Darcy Ribeiro que, como Teixeira, propôs reformulações significativas na educação brasileira. Analisaremos também os conceitos propostos por Moll (2009), Gadotti (2009; 2013), Paro (2009), Moraes (2009), Cavaliere (2009), dentre outros.

A Educação Integral, no decorrer da história, apresentou-se como uma política pública que proporcionaria o desenvolvimento da formação integral do cidadão, e a Educação de Tempo Integral seria a ampliação da jornada que o aluno passaria na escola, com atividades voltadas para diversas áreas do conhecimento. Essa visão nos fez pesquisar um pouco mais sobre as origens dessa política pública educacional. Apresentamos algumas concepções de Educação Integral.

Paro (2009, p.17) apresenta uma concepção de Educação Integral que realizaria efetivamente a formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ser “autor de sua humanidade”. Reafirma que o conceito de humano

não se restringe ao seu corpo, mas sim àquilo que o homem faz e que produz, e é assim que faz história, que produz sua vida.

Moraes (2009, p.37) buscou na corrente anarquista, século XIX, a concepção de Educação Integral, na qual apresentava as relações com o trabalho e a educação, em que esta deve ser capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas.

Autores diferentes têm visões semelhantes sobre a Educação Integral, como pode ser percebido em Cavaliere (2009, p.41) que, analisando Paro e Moraes, afirma que os autores apontam a Educação Integral como via de superação da alienação. A Educação Integral possibilitará a formação para a autonomia ou para uma condição emancipada, com todos os limites e incertezas que traz a expressão.

No decorrer deste texto, a Educação de Tempo Integral e a Educação Integral são discutidas *pari passo*, sem perder o foco da educação de qualidade e a diminuição das desigualdades sociais. Ao atermo-nos tanto na Educação Integral como na Educação de tempo integral, vários questionamentos surgem: os sujeitos (gestores, professores, oficinairos e coordenadores) que lidam com a Educação Integral e Educação de Tempo Integral desconhecem seus conceitos e, por isso, desenvolvem ações desconexas e, sendo assim, não são capazes de identificar as diferenças entre uma concepção e outra? Foi com base nesses aspectos que propusemos a discussão a seguir.

1.2 A Educação Integral na visão de John Dewey

O grande filósofo, pragmático e reformador da educação, John Dewey, nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, Estado de Vermont, nos Estados Unidos, e sua vida foi marcada por uma escolarização desestimulante. Para ele, grande parte de sua educação aconteceu fora dos muros da escola.

Segundo Cunha (2002), a família de Dewey cultivava o hábito de atribuir pequenas tarefas às crianças com intuito de despertá-las para a responsabilidade. Esse hábito influenciou sua postura como cidadão, filósofo e educador e fez com que buscasse um rumo diferenciado para a educação, tomando como base para o seu pensamento o pragmatismo. Cunha ressalta que o momento político vivido nos Estados Unidos, no ano de 1882, o fim da guerra civil e o desenvolvimento da indústria e do comércio influenciaram tanto o novo ensino quanto o pensamento de

Dewey, visto que, em 1884, ele concluiu seu doutorado em filosofia. Escreveu diversas obras, como *Democracia e educação* (1916), na qual discutia os objetivos e fins da educação, e *Como Pensamos* (1933), obra que declina para noção do pensamento mais reflexivo e que influenciou muito a formação dos professores brasileiros.

A concepção de educação democrática de Dewey (1979; 2010) é aquela cuja função social deve assegurar a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na sociedade. Também para Dewey, a escola precisa ser um local prazeroso para as crianças. Essa forma de ver a educação nos leva a pensar a proximidade que tem suas ideias com a forma com a qual pensamos como deve ser a Educação Integral e de Tempo Integral. Dewey preconizava que essa forma de educação seria aquela que preparava a criança para a cidadania; sendo assim, ele não se prendeu muito a questões educacionais, mas sim a questões filosóficas e científicas.

Amélia Hamze descreve que Dewey preconizava:

A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. O eixo norteador da educação era a experiência e a aprendizagem, dessa forma, a escola deveria proporcionar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro da sua vida. A escola então teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. (HAMZE, s.d, p.42).

Hamze (s.d) evidencia que não podemos desconsiderar que, de acordo com o ideário da escola nova, movimento de renovação do ensino, fortemente influenciado pelas ideias de Dewey, toda vez que falamos em direitos iguais perante a lei estamos falando de direitos de oportunidades iguais.

Enquanto no movimento anarquista a visão da educação era mais idealista, Dewey tinha uma visão pragmática, mais comumente vista como pé no chão, não negava o Estado, tinha compromisso com ele e com suas normas.

A Educação deve ser para a transformação e, conseqüentemente, para a liberdade, não podemos negar as leis e normas que regem um Estado, mas, quando necessário, devemos lutar para sua transformação. Não entendamos aqui uma adesão acrítica das normas e das regras, o que vai contra a ideia de uma educação transformadora da sociedade. Pelo contrário, a intenção é fazer com que os cidadãos utilizem a educação para sua emancipação.

A educação como proposta por Dewey não é conformidade, é a própria vida. Nesse contexto, a educação deverá fazer com que as pessoas possam tirar proveito de todas as experiências proporcionadas por ela para a construção do conhecimento e também de transformação da vida. É através do aprendizado que tornamos a vida melhor, sendo assim, se propusermos uma educação integral, as crianças tenderão a ser melhores e a sociedade em que estarão inseridas poderá ser melhorada. Mas, para que isso aconteça, a criança deve ser educada nos aspectos físico, emocional e intelectual.

Dewey (2010) ressalta, entre outras questões, que todas as vezes que as crianças executam tarefas, sejam elas manuais ou cognitivas, elas estimulam seus pensamentos. A democracia e a liberdade de expressão ganham peso por permitirem maior desenvolvimento dos indivíduos.

A importância de suas ideias para o desenvolvimento das atividades da EI é notória, a educação passa a ser vista como um meio de possibilitar a participação da criança na sociedade em que vive. Isso poderá acontecer a partir do momento em que professores, escolas e todos que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos com a educação começarem a oferecer mais do que a escola ensina, “oferecer aquilo que a vida não pode ensinar” (WESTBROOK, 2010,p.40).

Restaurar o equilíbrio entre a educação recebida diretamente das escolas e a não formal, recebida diretamente pela vida, era a busca incessante de Dewey. Ele acreditava que tudo que fôssemos fazer para educar precisava de organização e direção. Não se poderia sair realizando ações sem um direcionamento. Lembrava ainda que a escola deveria oferecer um ambiente em que as crianças pudessem desvendar segredos e participar deles.

Essa concepção aponta a necessidade pela Educação Integral: escola oferecendo situações de interação e construção de conhecimento para que possam ser utilizados em prol da própria vida e em busca da felicidade do cidadão. Dewey (2010, p. 49) afirma que “as crianças vão à escola para aprender”. Esse aprendizado deve estar associado às situações da própria vida real, pois, caso contrário, ele perde o sentido. A busca pela aprendizagem é constante e, quanto mais se aprende, mais se quer aprender. O ser humano não desfaz de um conhecimento em detrimento de outro, ao contrário, ele acrescenta mais conhecimento aos adquiridos. Isso é o que faz com que as atividades na escola estejam voltadas para a realidade e a satisfação em realizá-las.

Na Educação Integral, a busca pela concretização das ideias de Dewey deve ser constante e os objetivos, tanto da escola como da sociedade, não podem ser antagônicos, eles devem se completar. Não faz sentido a educação trilhar um caminho e este ser desconexo da realidade.

Westbrook (2010, p.40) afirma que “a teoria de educação de Dewey insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida”. Com base nessa afirmativa, percebe-se que o sentido da educação está muito além da escola, está na vida, nas relações que são firmadas com a família e também com a sociedade.

1.3 A Educação Integral na visão do educador Anísio Teixeira

Anísio Teixeira, brasileiro, nascido no estado da Bahia, considerado o principal representante do Movimento da Escola Nova no Brasil, estudioso, educador, gestor e quase revolucionário, foi buscar no pragmatismo de Dewey caminhos para implementar a Educação Integral no Brasil, em 1930. Ele entendia educação integral como algo que pudesse fazer com que as crianças se inserissem na sociedade, sendo valorizadas e buscando também a transformação da realidade em que viviam.

Teixeira (1999) propunha que a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições e compensar as deficiências também da educação familiar. Por isso, previu construções de Escolas Parque que, além de ensinar, abrigavam crianças órfãs ou abandonadas, apesar de não ter o objetivo de ser internato. Ele acreditava que era a escola que deveria se adequar às crianças e não elas à escola. Dessa forma, possibilitava um atendimento integral à criança, pois ela não tinha onde ficar. Além de criticar o tempo reduzido das jornadas nas escolas brasileiras, defendia a ampliação dos turnos e uma reforma no sentido de uma educação integral, voltada para os aspectos cognitivo, social e cultural.

Em sua concepção de Educação Integral, Teixeira revela o que seria o modelo de educar. Ele entendia que a educação se daria em consonância com a vida e tudo que ela oferece. Por isso, não poderia se isolar da sociedade. Para tanto, as atividades, os dias letivos e os anos de duração do ensino primário deveriam ser ampliados. Só dessa maneira havia a garantia de um aluno cidadão, preparado para

a vida. A escola deveria oferecer o ensino das artes, das atividades físicas e culturais e também o aprendizado de uma profissão.

Teixeira, em seu discurso a favor da educação, dizia:

[...] Referi-me a *movimento de emancipação educativa* – e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como “disciplinar” a educação nacional, mas como “promovê-la”, como desencadear as *forças necessárias* para levar a efeito um *movimento, a mobilização geral de esforços e recursos* para resolver o *problema do direito dos direitos do brasileiro*: o de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade. (TEIXEIRA, 1999, p. 166).

O que percebemos aqui é a preocupação de Anísio Teixeira em deixar clara sua intenção com relação ao movimento de emancipação educativa, movimento este que teve como objetivo importante a promoção da educação e a valorização do cidadão brasileiro.

Teixeira foi um dos precursores do Movimento da Escola Nova no país, movimento de renovação do ensino na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX, porém, em períodos distintos. Trataremos, especificamente, do Brasil.

No Brasil, o escolanovismo desenvolveu-se sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Na ampliação do pensamento liberal, no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista, que acreditava que a educação é um dos elementos eficazes na construção de uma sociedade democrática.

Em 1932, um grupo de educadores composto por 26 (vinte e seis) homens e mulheres considerados da elite intelectual brasileira lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Nele, propunham a reconstrução educacional com várias proporções que tivessem um longo alcance, com sentido unitário e com bases científicas.

Esse documento teve grande repercussão política e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira, de 16 de julho de 1934, o artigo 150, que fixava como de competência da União instalar o Plano Nacional de Educação.

O Manifesto do Movimento Pioneiro da Escola Nova, documento que originou da luta dos educadores por uma educação de qualidade e para todos, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, que também foi um dos participantes

do movimento escolanovista, propunha a defesa da continuação ininterrupta de esforços criadores, que o ensino “deve levar à formação da personalidade integral do aluno e o desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador”. (AZEVEDO, 2010, p. 54).

Cunha (2002), por sua vez, destaca que deveria haver um tipo de escola que fosse vinculada ao meio social, respeitasse as aptidões dos educandos e satisfizesse suas necessidades individuais. Para tanto, precisaria de um currículo que seguisse a lógica psicológica da criança, e os professores deveriam estar sintonizados com a reconstrução social.

No movimento da Escola Nova, analisando seus conceitos, seus componentes e sua metodologia, percebemos que tudo remonta à Educação Integral e de Tempo Integral. O lema *aprender a fazer, fazendo*; o fato de colocarmos as crianças a serem mais responsáveis pelo que fazem; permanecerem um tempo maior nas escolas; a revisão dos programas escolares, como estava sendo executados; e o desenvolvimento de habilidades necessárias para chegar à aprendizagem eram ideais de Anísio Teixeira.

Cavaliere (2009) esclarece que o pensamento de Anísio Teixeira é direcionado para a real necessidade de democratizar o ensino público e ampliar as funções da escola. Cavaliere reafirma que Teixeira foi um entusiasta e, mesmo sem utilizar o termo Educação Integral, ampliou o tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola. Ele buscava uma escola diferenciada e que pudesse diminuir as desigualdades sociais. Para isso, Teixeira implantou, em 1949, a Escola Parque, que seria “uma escola com programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações”. (TEIXEIRA, 1968, p.141).

Podemos perceber que a concepção de Escola Parque significou a mais avançada resposta quanto ao tipo de instituição escolar capaz de realmente preparar a criança para a vida moderna, para uma sociedade em mudança.

Essa escola, de dia completo⁴, como dizia Moll (2009), é hoje denominada de tempo integral. Segundo Teixeira:

⁴ Expressão utilizada para identificar a instituição de ensino que ofertava atividades o dia todo para os alunos.

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar [...] se não tínhamos recursos para dar a todos uma educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo [...] e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações [...]. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos [...]. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade [...]; é com essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta esse Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, ao seu dia letivo complexo (TEIXEIRA, 1968, p. 139-140).

Analisando a afirmativa acima, percebemos que o pensamento de Teixeira, mesmo sem deixar explícita a expressão Educação de Tempo Integral, remete-nos a essa concepção, visto que chamava a atenção para os prejuízos em simplificar o processo educacional dos alunos, a prática de atendimento ao maior número de crianças possível, mantendo-as em turnos sucessíveis, sugerindo sempre que o ideal deveria ser a ampliação do tempo escolar para se garantir educação de qualidade. Percebemos aqui uma preocupação com a qualidade da educação popular. Não bastava oferecer somente a educação, mas sim garantir a qualidade. Essa crítica é feita por Teixeira à *simplificação destrutiva* (grifo nosso) da educação.

Ao fazer essas críticas, Teixeira nos remete a inúmeras questões relativas à educação. Uma delas se refere ao fato de que não se pode desconsiderar que a educação acontece em tempo integral, em todos os espaços por onde passa o indivíduo, em todo momento de sua vida. Não se pode desconsiderar, também, que a concepção do que seja qualidade em educação varia no tempo e no espaço.

Azevedo, um dos inspiradores da Escola Nova no Brasil, afirma:

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil" (AZEVEDO, 1932, p. 4).

Refletindo sobre as palavras de Azevedo, percebemos a educação acontecendo sobre a premissa de que devemos sempre nos atentar para qual percepção de mundo e de homem a sociedade tem. É necessário termos bem definidas todas essas concepções a fim de não desfazer a intenção da EI.

Gadotti (2009) esclarece que, ao redigir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Fernando Azevedo explicitou no seu texto que a Educação Integral é um direito biológico e o estado tem o dever de garanti-lo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO, 1932, p.5).

Ressaltamos que, ao mencionar a Escola de Tempo Integral, remetemo-nos às Escolas Parque. Sendo assim, Gadotti evidencia:

A proposta visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídos ao longo do dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p.23).

Essa proposta de funcionamento da Escola Parque assemelha-se à proposta da Educação de Tempo Integral, mas com uma diferença: as unidades atuais onde acontece a ETI não podem e nem tem infraestrutura para abrigarem as crianças abandonadas ou órfãs, o que acontecia na Escola Parque. Ressaltamos que essa opção não é uma regra na Educação Integral, mas adequar a escola ao aluno e não ele à escola era a filosofia da Escola Parque, isso quer dizer que se a criança necessitasse ficar na escola por falta de abrigo, a escola iria acolhê-la e desenvolver todas as atividades com essa criança.

Conforme Gadotti (2009), a primeira Escola Parque foi construída em Brasília, em 21 de abril de 1960, e situava-se numa região de classe média alta, portanto, descaracterizada, tendo em vista que os objetivos não eram mais a relação educação/trabalho, mas somente a formação humanista. Gadotti (2009) ressalta ainda que a educação se tornou um privilégio, e o próprio Anísio Teixeira acabou reconhecendo que o projeto das Escolas Parque havia se desfigurado e o tempo integral havia sido suprimido.

Nesse sentido, afirma Pereira (2009):

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...] (PEREIRA, 2009, p.12-13).

Romper com as tradições de favorecimento das classes mais favorecidas é uma tarefa árdua, talvez por esse motivo a proposta da Escola Parque não tivesse logrado êxito em Brasília-DF.

Pereira ressalta que a proposta inicial da Escola Parque previa:

O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobre tudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social (PEREIRA, 2009, p.12-13).

Diante desse rol de situações apresentadas para adequar a escola ao aluno, como pretendia a Escola Parque, a proposta de Educação Integral propôs um trabalho com currículo diferenciado, em que as escolhas que o aluno faz e a autonomia que demonstra ao escolher as atividades das quais participaria iriam favorecer seu crescimento pessoal e social. Isso deveria caracterizar o percurso educativo do aluno.

Entendemos que um projeto social deve ser primeiramente implantado a partir de um projeto piloto. A Educação Integral implantada para a classe média alta, a partir da constatação apresentada, não prosperou. Os pais não interessavam em manter seus filhos o tempo todo na escola, visto que não estão tão submetidos a riscos nem a vulnerabilidade.

Por isso, a Escola Parque com maior repercussão na época foi implantada em Salvador/Bahia, em um dos locais mais populosos e pobres, o bairro da Liberdade. Esse bairro, além de possuir um número elevado de crianças em idade escolar, carecia de educação e de escolas.

Importante reafirmar que Educação Integral, segundo Gadotti (2009, p.21), é vista por alguns autores como uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã (estratégia para diminuir as desigualdades sociais) e à cidade educadora (em que todos os habitantes usufruem das mesmas

oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento). Gadotti explicita também que, para os educadores pioneiros da Escola Nova, a Educação Integral não era vista somente como uma concepção de educação, mas sim como um direito de todos.

Vale ressaltar que em momento algum Anísio Teixeira defendeu uma educação como instrumento de negação ao Estado e suas normas. Pelo contrário, ele discutiu e apresentou as suas ideias a partir da necessidade de atender a todos e que pudessem se tornar cidadãos atuantes na sociedade.

1.4 A Educação Integral na visão de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro, antropólogo, educador, escritor, senador da República Federativa do Brasil, vice-governador de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), idealizador e redator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nascido em Montes Claros-MG, foi também um dos adeptos à Educação de Tempo Integral. Ele acreditava que a educação deveria acontecer de forma diferenciada e em tempo integral. As escolas deveriam ofertar, além dos conteúdos considerados comuns a todos, também um currículo diferenciado que atendesse tanto aos menos favorecidos como à classe média, em atividades com jornada ampliada para os alunos. Propunha também a participação da comunidade em cursos de formação profissional nas unidades de ensino, que ele chamou de CIEPs⁵.

Segundo Gadotti (2009), na primeira gestão de Leonel Brizola no governo do Rio de Janeiro (1983-1987) foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto de Darcy Ribeiro, que tinha como base as atividades de Educação Integral de Anísio Teixeira. A finalidade era ofertar para a criança uma Educação Integral cuja proposta pedagógica não incluía a reprovação. A infraestrutura dos CIEPs, que eram complexos escolares, incluía gabinetes odontológicos e médicos, bibliotecas, quadra de esporte e refeitório, tudo para atender bem a toda a comunidade.

Ribeiro (1986) acreditava que a Educação de Tempo Integral deveria ser bem aplicada, em locais próprios, com infraestrutura e recursos disponíveis, que não serviria somente às classes populares, mas almejasse também a vinda dos filhos da

⁵Centros Integrados de Educação Pública.

classe média pleiteando vaga nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Enfatizava que, nesse ambiente, a criança deveria ter atenção integral, desde escolarização, artes, cultura, esportes, saúde e assistência familiar. Darcy Ribeiro, com os CIEPs, operacionalizou uma educação que iria além da sala de aula e do processo acumulador de informações, por isso a não reprovação. O aluno que não atingisse os objetivos propostos no ano continuaria sua trajetória e os objetivos não alcançados deveriam ser trabalhados pelo professor do ano seguinte. Instalava-se a progressão continuada nas escolas, conforme consta na LDB/96 ou também reconhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Lúcia Veloso Maurício auxilia-nos a entender um pouco mais sobre o processo de aprendizagem e a Educação Integral ao afirmar:

[...] O horário de tempo integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004, p.43).

A Educação de Tempo Integral pretendida por Darcy Ribeiro (1986) propunha uma assistência tanto ao aluno quanto aos seus familiares. Isso posto nos leva a refletir que a escola deveria ser um espaço de interações e que a partir dela seria possível a diminuição das desigualdades sociais.

Abdalla e Mota constataram:

A década de 1980 foi pródiga em promover a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e a produtividade do ensino oferecido pela escola pública. (ABDALLA e MOTA, 2009, p.148).

A Educação Integral defendida na década de 1980 foi aquela que incentivava a participação da família na escola, não somente aquela cujos filhos eram indisciplinados ou que apresentavam defasagem na aprendizagem. Para Castro e Lopes (2011, p. 268), “os pais precisavam frequentar a escola para acompanhar a educação dos filhos; eles devem estar na escola como cidadãos críticos e atuantes para poderem discutir os rumos da educação oferecida aos seus filhos”.

Os CIEPs foram absorvidos pelos municípios na década de 1990 e, como necessitavam de muito recurso financeiro para se manterem, acabaram se tornando uma escola regular comum. Os poucos que sobreviveram são denominados hoje de Centro de Atenção Integral às Crianças (CAIC) e são mantidos pelos municípios com recursos escassos, além de terem se descaracterizado, tornando-se escolas regulares comuns, sendo a ETI desenvolvidas em algumas espalhadas pelo país, o que é o caso de dois no município de Montes Claros-MG.

1.5 A Educação em Tempo Integral e Educação Integral no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil

As análises feitas com relação à historicidade da Educação Integral e Educação em Tempo Integral remetem-nos às políticas públicas brasileiras que enfocam uma vertente que busca assegurar o ensino a todos a partir de programas sociais. Shiroma (2002, p.123), em seus estudos, afirma que a “política é um conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, é imputada ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”. Shiroma (ibidem) reitera que o processo educativo funciona como elemento formador de “aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola como um dos seus *loci* privilegiados”.

Moll e Leclerc (2012, p. 92) afirmam que “o lugar institucional para iniciar a discussão sobre as políticas públicas que envolvem a temática Educação Integral e Educação em Tempo Integral é o Ministério da Educação”. Segundo essas autoras, primeiramente, é necessário compreender o conceito de educação tecido a partir da preocupação do educador Anísio Teixeira:

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, reiterando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda sua *parafernália* formalística e, caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.[...] A educação deixará de ser campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial (TEIXEIRA, 2007, p.100).

A educação, tratada como privilégio de poucos, faz com que o seu papel social não seja cumprido: transformar o sujeito em cidadão consciente dos seus direitos e parte importante da sociedade.

Por isso, Teixeira propõe que entendamos que a educação não pode ser julgada a partir de resultados, mas que deveria ser um objeto de reivindicação de melhorias a partir do que foi posto. O autor considerava que, dessa forma, teríamos uma educação de qualidade.

Nos anos 1920 e 1930, depois da tentativa fracassada da União de estender a educação a todos, Anísio Teixeira, segundo Leclerc e Moll (2012), aponta o problema da escola de qualidade para todos. Teixeira afirma:

Quando na década de 1920 a 1930, começou a amadurecer mais a consciência política da Nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha deveria ser acompanhada (uma vez que não precedida) da óbvia contrapartida – a educação do povo. Não se dirá que lhe tenha faltado completamente este eco, este reclamo educacional. Foi, com efeito, nesse período que a ideia de estender a educação a todos começou a medrar. Mas, de que modo? Até então, os educadores com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar [...]. Em São Paulo, em 1920, houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira (TEIXEIRA, 2007, p.94).

Observa-se, na afirmação de Anísio Teixeira, o início da busca pela escola de qualidade pelos educadores, mesmo sem o respaldo dos políticos da época. Somente depois que a classe governante percebeu o clamor do povo pela mudança no trato com a educação foi que os governantes se voltaram para a educação e iniciaram as discussões sobre o PNE.

1.5.1 Plano Nacional de Educação I

Em 1889, surge a ideia do Plano Nacional de Educação (PNE), com instalação da República no Brasil, em que iniciou a preocupação com a educação e de que forma ela seria proposta, atentando para seus níveis e modalidades em todo o território brasileiro. A partir do delineamento do quadro político, social e econômico brasileiro, foram surgindo as reformas educacionais e, com elas, as preocupações com o problema da educação (BRASIL, 2001).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi reivindicado que o Brasil elaborasse o seu PNE e, no decorrer da história brasileira, notamos que todas as constituições, com exceção da Carta de 1937, incorporaram a ideia de um Plano Nacional de Educação fixado por lei.

Em 1962, surge o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 1961. Foi proposto como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). Nele deveria conter, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (idem, 2001).

Em 1965, o PNE sofreu uma revisão e foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação (PCE), introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e para o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (ibidem, 2001).

A ideia de uma lei só ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial de elaboração de PNE, ressurgiu a ideia de um PNE de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. No seu art. 214 é contemplada essa obrigatoriedade (ibidem, 2001):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Concomitantemente à promulgação da Constituição Federal/88 foi aprovada a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando a Educação de Tempo Integral, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola.

Sendo assim, a LDB/96 determinou, no art. 9º, que caberia à União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu-se, também, a Década da Educação. Determinou ainda em suas Disposições Transitórias:

Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, LDB, 1996).

Mediante o que propõe o artigo supracitado, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado e enviado ao Congresso Nacional para aprovação, e nele contemplou a Educação Integral. Esse foi um grande passo de melhoria na educação brasileira, pois reafirmava a obrigatoriedade de investimento na educação pública do país.

Isso posto, a Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação I, com vigência de 2001 a 2010, cuja meta 2 previa um modelo de educação em turno integral para o Ensino Fundamental. As escolas de tempo integral deveriam ampliar sua jornada para sete horas diárias e serem destinada às crianças de família de baixa renda, com o objetivo de diminuir as taxas de retenção.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma das ações previstas no PNE e está proposto nos documentos do Ministério da Educação como um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada na concepção de educação. Esse Plano foi aprovado em 2007 e teve como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. O Ministério da Educação esclareceu que os programas que compõem o Plano expressam esta orientação, afirmando:

O objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir

as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2007, p.5).

Vale destacar o posicionamento de Saviani (2000), quando ele defende a importância do planejamento para o processo educacional, afirmando que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), além de focar na democratização do acesso a instituições de ensino e de propor programas a partir de ações intersetoriais – que para ele são ações conjuntas que perseguem o mesmo objetivo entre setores diferentes, entre o público e o privado e entre a sociedade civil e o Estado em instâncias nas quais essas dicotomias ainda persistem – veio ao encontro dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, frente aos alarmantes índices de fracasso.

1.6 Programa Mais Educação no Brasil

Entre os programas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está o Programa Mais Educação (PME), que prevê a ampliação da Educação Integral no país.

O PME foi criado em 2007, por meio da Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, que define considerações, finalidades, objetivos e características do programa. Nela também aparece a definição de Educação Integral. No art. 6º dessa mesma portaria apresentaram-se as finalidades:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007, p.4).

O PME é uma política pública educacional de âmbito nacional que prevê que as escolas deverão ofertar atividades aos alunos em tempo integral, ou seja, além do turno de aulas, também no contraturno. Essas atividades são consideradas socioeducativas e desenvolvidas no período da ampliação da jornada escolar. Essa política foi implantada em 2008 pelo Governo Federal, visando ampliar tempos e espaços de aprendizagens, tentando amenizar os problemas da qualidade da educação, bem como combater a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural.

Para que tudo isso seja realizado, o PME é constituído de macrocampos como Acompanhamento Pedagógico (obrigatório pelo menos uma atividade); Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/ Economia Criativa.

É parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e objetiva [...] “a implantação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do Ensino Fundamental nas escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2009, p.13). Os ministérios envolvidos são Ministério da Educação (MEC); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS); Ministério do Esporte (ME); e Ministério da Cultura (MINC).

Segundo Souza (2012, p. 48), “na filosofia do Programa Mais Educação, para ser integral, deve constituir em um esforço empreendido por diversos setores sociais, como da saúde, da cultura, do esporte e do lazer, visando fomentar a oferta de atividades socioeducativas no contraturno”. Souza diz ainda que o Programa Mais Educação é uma proposta que está em processo de desenvolvimento, é ousada e provocadora de interlocuções.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação contribuiu significativamente para a inserção de alunos na Escola de Tempo Integral, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2010).

Com o objetivo de proporcionar e enriquecer as discussões acerca do programa, Cavaliere argumenta que foi apontado:

[...] um modelo como escola de tempo integral e outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior [...] mais equipamentos e profissionais com formação diversificada [...]. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola [...] utilizando espaços e agentes que não são da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53).

Podemos observar que existem visões diferentes para sustentar a Educação de Tempo Integral e elas, conseqüentemente, enriquecem a nossa pesquisa. É largamente conhecido que a “Educação de Tempo Integral não irá compensar as carências afetivas ou mesmo socioculturais das crianças, mas acreditamos que possa propor igualdade de condições educacionais a estas se permanecerem mais tempo na escola” (SOUZA, 2012, p. 50).

Para que isso seja uma realidade, é necessário:

Pensar etapas, modalidades e níveis da educação, pois é o enlace da educação com a ordenação do território e com os desenvolvimentos econômico e social, a única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. (BRASIL, 2007, p.6).

O PME pretendeu incrementar a participação do cidadão na sociedade, envolvendo todas as instâncias por meio de parcerias que possibilitassem o desenvolvimento das suas ações. Assim sendo:

Outras instituições, como, por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc.) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades do Programa, tanto no nível de planejamento como de execução. (BRASIL, 2012, p.74).

Verificou-se que o PME propõe “ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2007, p.8). Isso pode ser considerado um livre arbítrio para os gestores e educadores, que pretendem disponibilizar em suas instituições escolares os programas mais adequados a sua comunidade escolar.

1.6.1 O Programa Mais Educação em Montes Claros – MG

A implantação do Programa Mais Educação /Educação de Tempo Integral teve início nos anos de 2010, quando a Divisão de Projetos e Programas da Secretaria Municipal de Educação lançou-o em site oficial da prefeitura. Primeiramente, o atendimento seria somente para 1600 alunos, em onze escolas da zona urbana e duas escolas da zona rural, que estivessem com IDEB abaixo da média 4.9. Com o passar dos anos e de acordo com o resultado apresentado no IDEB, outras escolas foram alocadas e também implantada a ETI. Já em 2013, a SME elaborou um documento intitulado Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, cujo teor, além de apresentar uma base legal para a sua implantação, deixava claro quais seriam os objetos e metas a serem alcançadas, bem como os princípios para a implantação da proposta da ETI.

Treze escolas municipais foram cadastradas no Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC/MEC). Em 2013, todas as escolas urbanas e rurais do município foram alocadas no programa e, a partir de então, passaram a ofertar a educação Integral a todos os alunos do sistema municipal de ensino.

Como objetivo geral, elencou-se: “Oportunizar aos alunos o maior tempo de permanência escolar, com formação integral, uma vez que as atividades esportivas, artísticas e culturais e a assistência pedagógica individualizada tornam-se parte do cotidiano” (MONTES CLAROS, 2016, p.3).

Elencaram-se ainda os objetivos específicos propostos para a ETI no município de Montes Claros:

- Combater o abandono, a retenção, a evasão escolar e a distorção idade série;
- assegurar a formação integral na perspectiva da cidadania, diversidade e sustentabilidade humana;
- assegurar processos a prática dialógica entre os diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil;
- promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas em contra turno, na escola ou no território em que está situada, a fim de atender as necessidades socioeducativas dos alunos;
- ofertar atividades complementares ao currículo escolar vinculada ao Projeto Político Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade. (Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, Montes Claros, 2013, p. 2).

Para que as unidades de ensino pudessem se manter, o Governo Federal, por meio do Programa Mais Educação, destinou verbas, via Programa Dinheiro Direto na Escola, com o intuito de ressarcimento das despesas dos oficineiros, a realização de pequenas reformas e a aquisição de bens pertinentes ao desenvolvimento das atividades. Quando não houver destinação de verbas para o programa, a prefeitura municipal utilizará recursos próprios que garantam pagamento de nutricionistas, pedagogos, estagiários e demais profissionais, como cantineiras e serventes de zeladoria, bem como transporte para os alunos.

Em 2015, a Prefeitura de Montes Claros assumiu todas as atividades do Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral como política municipal e expandiu suas ações, assegurando também seu funcionamento sem interrupções. Para que isso pudesse acontecer, a SME “concedeu extensão de carga horária aos professores efetivos e a contratação de outros para atuarem no contraturno. Permitiu também a contratação, via processo seletivo, de estagiários de Pedagogia, Educação Física, Artes, Português e Matemática” (MONTES CLAROS, 2016, p.3).

O PME veio atender às necessidades do município, gerando emprego e renda; buscando melhoria do IDEB; dos alunos e de seus familiares, revelando novos talentos e uma melhor perspectiva de vida fora das ruas; e da comunidade como um todo, vislumbrando uma sociedade mais justa e segura, além de atender aos estudantes que vivem em situação de risco social e sem assistência; dos que se encontram em defasagem idade-série; dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em que são detectados altos índices de evasão (MONTES CLAROS, 2016).

Constam nas diretrizes Operacionais 2016 que todos aqueles que quiserem participar do programa e que já se encontram matriculados são bem-vindos, desde que se submetam às orientações e regras preestabelecidas pela escola. A participação do aluno não é imposta, não é uma obrigatoriedade, mesmo porque não há como atender a todos os alunos, por causa do espaço físico inadequado. No momento da matrícula, os pais deverão fazer a opção pela ETI, por escrito. Quanto aos horários de funcionamento da ETI, serão repassados e explicados detalhadamente aos pais, visto que são horários diferenciados para os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. O calendário escolar é o mesmo do ensino regular, e no histórico escolar deverá computar a carga horária e as atividades destinadas ao Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral.

O plano curricular da ETI segue orientações previstas no Manual de Operacionais das Escolas de Tempo Integral do MEC, considerando os macrocampos e oficinas existentes: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; inclusão digital; educomunicação; educação científica e educação econômica e cidadania. Destes, são obrigatórios: acompanhamento pedagógico/orientações de Estudos e Leituras e Esporte e lazer e ainda recomenda-se que o macrocampo Alfabetização e Letramento seja desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As turmas da ETI deverão ser constituídas de 30 alunos, e a duração das aulas será de 50 minutos, perfazendo uma carga horária de 3h20minutos/dia com frequência controlada diariamente pelos envolvidos no programa e monitora pelos analistas educacionais e curriculares, inspetores e equipe de coordenação do Programa de tempo Integral da SME, por meio de visitas e acompanhamento pelo *educamocvirtual*.⁶

Os profissionais para conduzirem as atividades na ETI são: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor, supervisor, oficinheiro e estagiário, todos com responsabilidades e atribuições definidas nas diretrizes operacionais de 2016.

Vale ressaltar que estagiário, num primeiro momento, seria para desenvolver funções administrativas, já o oficinheiro somente para ministrar as aulas nas oficinas. Porém, com a escassez de verba, o estagiário passou a ser também o oficinheiro.

1.6.2 Plano Nacional de Educação II

No PNE II estão propostas as metas e estratégias para se alcançar a melhoria da educação no Brasil, na década de 2011-2020. Na meta 6 trata-se da Educação em Tempo Integral, cujo texto ressalta a obrigatoriedade dos Estados e Municípios: oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (BRASIL, 2011).

Nessa mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) reitera:

⁶*Educamocvirtual*: Sistema virtual de acompanhamento e monitoramento das escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.

Tempo integral se refere ao aumento da carga horária, isto é, a reestruturação do tempo escolar, e intrínseco a essa proposta estão à reestruturação do currículo, dos espaços, de seus profissionais; contudo esclarecemos que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Deste modo, para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize (BRASIL, 2009, p.34).

Ressaltamos uma abordagem de uma política pública, reforçando o aumento do tempo e dos espaços escolares para a implantação da Educação Integral.

Moll (2009) afirma que o paradigma contemporâneo da educação integral envolve pressupostos como: ser pública, gratuita e de qualidade; possibilitar a abertura fecunda na relação escola-comunidade; valorização dos saberes popular; revisão dos currículos escolares; articulação de diferentes campos e ações políticas; e, por fim, a escuta das crianças e jovens como sujeitos de direito no contexto escolar.

Ediléia Souza (2012, p.46) acrescenta que “em qualquer um dos sistemas, seja estadual, municipal ou no âmbito federal, se enfrentará desafios e se levantará expectativas em torno da implementação de propostas educativas de horário integral”.

Foi no PDE que surgiu a necessidade de lidar com ETI não somente no Ministério da Educação, mas com a parceria de outros ministérios, como o Ministério dos Esportes e o Ministério de Desenvolvimento Social.

Para referendar as ações intersetoriais, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, baixou a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), na qual explicita que, para ser integral, a educação deve se constituir em um esforço empreendido por diversos setores sociais, visando fomentar a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, ao dispor sobre o Programa Mais Educação, inicia com artigos referentes à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, cuja duração é igual ou superior a sete horas diárias, que deve ser ampliada com o desenvolvimento de atividades (BRASIL, 2010). O Programa Mais Educação (BRASIL, 2009), por sua vez, começou a ser mostrado como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo sob a perspectiva da educação integral,

referindo-se à educação integral como forma de redimensionar a definição de escola e de tempo, sustentando a defesa da formação integral.

1.6.3 Educação Integral e Educação de Tempo Integral

A Educação Integral, proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009), constituiu ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade, marcada por intensas transformações.

A Educação de Tempo Integral proposta no Programa Mais Educação é aquela que é caracterizada pela ampliação da carga horária dos alunos na escola e que tem como objetivo desenvolver atividades socioeducativas no contraturno escolar, na perspectiva de ampliar tempos, espaços, número de atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos (FERNANDES E FERREIRA, 2012, p.3).

Retratamos a historicidade da Educação Integral e Educação de Tempo Integral delineada, a partir das políticas públicas educacionais, na tentativa de compreendermos a distinção entre elas. A seguir, dialogaremos com algumas abordagens conceituais sobre o tema EI e ETI, em que autores como Cavaliere (2007, 2009), Paro (2009) e Coelho e Portilho (2009), em seus artigos, chamam a atenção para a abordagem recente sobre o conceito de Educação Integral que, segundo eles, é a retomada da ampliação do tempo escolar.

Para Cavaliere (2010), a Educação Integral é um ato educacional no qual estão abarcadas dimensões distintas da formação dos indivíduos. Ainda segundo a autora, “quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações [...]”, e quando aludida à educação escolarizada, “apresenta o sentido da religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo” (CAVALIERE, 2010, p. 45).

Esse conceito de Cavaliere veio acrescentar novas ideias às minhas percepções de ETI e EI, pois entendo que, enquanto a busca pelo desenvolvimento amplo do aluno se dá na instituição escola intencionalmente, a não intencional congrega diversos processos praticados pela sociedade.

Nos estudos de Jaqueline Moll (2010, p.10), a Educação de Tempo Integral pode ser definida em dois sentidos: “Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar”. O outro sentido é mais amplo:

[...] abrange o debate de educação integral – considerada as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 56).

Essas duas perspectivas mostram distinção e aproximação entre os conceitos de Educação Integral e Escola em Tempo Integral, expostos pelas autoras supracitadas.

Moll (2009) afirma ainda que a Educação Integral, no legado dos grandes pioneiros, caracterizou-se pelo:

Reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial limitado e que as poucas horas diárias proporcionam, e, estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem as crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009, p.13-14).

Aqui se entende que a EI é caracterizada também por algumas situações importantes: a ampliação do tempo escolar e a atenção integral voltada às crianças e jovens em vulnerabilidade social, bem como para as desigualdades sociais e a falta de acesso a situações que agregam o pertencimento a uma determinada sociedade.

De acordo com Ligia Coelho e Daisy Martins Hora (2011, p. 3), a Educação Integral “está ligada à ideia de uma formação que desenvolva os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, [...] uma formação mais completa possível para o ser humano”. Reconhecer na EI uma possibilidade de formar amplamente o ser humano é um grande avanço na sociedade.

Maurício (2009, p.55), por sua vez, afirma que “a Educação Integral reconhece a pessoa como um todo e não como ser fragmentado, e que essa

integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias”.

Outro autor que apresenta suas reflexões acerca da Educação Integral e Educação de Tempo Integral é Vitor Paro. Para o autor, ao articular tempo integral e educação integral, é possível negar “uma ideia pobre de educação em seus significados, ou seja, a ideia de bastante conhecimento, bastante informação bem passada, transmitida para aqueles que não sabem associada à ideia de treinamento” (PARO, 2009, p. 32).

Paro (2009) reitera que é por meio da educação que podemos formar o sujeito autônomo e capaz de se apropriar da cultura produzida em outros momentos históricos. Ele critica o tipo de formação humana que produz a alienação e propõe como via de superação a Educação Integral.

Após essas reflexões, vimos que a EI e ETI foram apresentadas pelos estudiosos como uma educação que complementa a outra, cuja ampliação do tempo escolar se torna fundamental, mas precisa vir acompanhada de atenção integral ao aluno. O que percebemos é que elas se distinguem no momento em que a EI é vista como aquela que propõe a formação integral do sujeito, enquanto a ETI é vista como aquela que, além disso, faz com que esse aluno tenha uma educação completa, não só no sentido de adquirir conhecimentos de áreas específicas, mas também oportunizar a ele o resgate da sua própria cidadania. Sendo assim, amplia a jornada escolar em cerca de sete horas/dia.

Todos os conceitos elencados aqui demonstram uma tentativa de buscar reverter as oportunidades das crianças e adolescentes inseridos na ETI. Acreditamos que, a partir das ideias apresentadas aqui por diversos autores, teremos embasamento suficiente para dialogar com as respostas apresentadas pelos sujeitos da nossa pesquisa, pois refletimos até aqui sobre as concepções e historicidades da Educação Integral e da Educação de Tempo Integral no decorrer da história, com abordagens de distinção e aproximação de alguns autores. Após essa breve exposição, apresentaremos no capítulo a seguir o percurso metodológico, bem como os dados coletados e suas análises à luz dos autores e documentos supracitados e de outros cujos estudos são considerados relevantes para essa pesquisa.

Dessa forma, no capítulo II, discutiremos a operacionalização da ETI numa unidade de ensino, o (des) conhecimento dos conceitos de ETI e EI, bem

como o funcionamento, a infraestrutura, o acolhimento e o envolvimento dos gestores, oficinairos e professores e a interlocução da escola com a comunidade.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS: O FUNCIONAMENTO EM UMA UNIDADE DE ENSINO

Para a construção deste capítulo foi utilizado o questionário e a entrevista semiestruturada, conforme descrito anteriormente. Também foi realizada a observação não participante, em que pudemos verificar a atuação dosicineiros/estagiários e professores, no desenvolvimento das ações. Apresentamos aqui o município onde se localiza a EMPC, *locus* da pesquisa, a própria unidade de ensino, bem como os sujeitos que fazem a ETI acontecer tanto nela como na SME.

2.1 A unidade de ensino e os envolvidos na Educação de Tempo Integral: uma caracterização

A unidade municipal de ensino pesquisada foi denominada ficticiamente de Escola Municipal Pequeno Cientista (EMPC) e, para resguardar a integridade de seus participantes, estes serão representados por “OF1 a OF5”, quando se tratar deicineiros/estagiários; “P1 a P5”, icineiros/professores; “C1 e C2”, coordenadores; e “G” quando se tratar do gestor, em cumprimento ao que está determinado no Parecer Consubstanciado n.º 1.422.955 emitido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UFVJM e descrito também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os sujeitos da pesquisa.

Em um universo de vinte e seis escolas localizadas na área urbana de Montes Claros-MG, a EMPC foi escolhida aleatoriamente entre as cinco escolas consideradas as maiores, de grande porte, por possuírem mais de quinhentos alunos. Logo após a escolha, verificou-se que a escola também estava no contexto daquelas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se encontra abaixo da meta proposta. Ela está situada em um bairro periférico de Montes Claros, denominado Conjunto Ciro dos Anjos, em que as crianças estão submetidas diariamente a um alto risco de periculosidade (tráfego, prostituição e abuso sexual) e, portanto, em situação de risco e vulnerabilidade social.

Conforme descrito no seu Projeto Político Pedagógico, a EMPC, fundada em 02 de janeiro de 1992, foi criada como Escola Modelo em um dos bairros mais conflituosos da cidade. A autorização de seu funcionamento foi proposta pela Portaria n.º 288, no ano de 1996, sendo publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, no dia 16 de março de 1996. A EMPC iria atender a crianças matriculadas do 1º ao

9º ano do Ensino Fundamental e também a jovens e adultos que quisessem se matricular do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, no período noturno. Devido ao nome de peso recebido pela escola, a comunidade escolar, a própria prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação empenharam-se em conservar o título de uma das Escolas Modelo da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros.

A EMPC, em 2015, funcionou em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo a uma demanda de quinhentos e trinta e oito alunos, distribuídos em vinte e três turmas. Em 2013, ela atendia a seiscentos e trinta e oito alunos, em vinte e seis turmas. Percebe-se uma evasão de cem alunos no ano de 2015, que se deu devido às famílias terem recebido do governo municipal casas populares em uma região mais distante da unidade escolar e, por esse motivo, tiveram que transferir as crianças. Fato esse confirmado pelos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A unidade de ensino funciona com setenta e seis funcionários, entre efetivos e contratados atuantes no ensino regular e no ETI. Relembrando: a ETI iniciou-se no município de Montes Claros, bem como a EMPC no ano de 2010.

Até o ano de 2015, a ETI funcionava com dozeicineiros/professores (Matemática, Língua Portuguesa e Letramento), trêsicineiros/estagiários (Educação Física, Percussão e Artes), uma coordenadora responsável e uma supervisora pedagógica, além de dois serventes de zeladoria e duas cantineiras. Esse pessoal estava dividido entre os turnos matutino e vespertino.

No relatório final elaborado pela EMPC de 2013-2014 do Programa Educação de Tempo Integral, enviado para análise na SME, consta que os objetivos gerais e específicos são:

Atender à comunidade que vive em alto nível de vulnerabilidade social e que encontra na Escola o único meio de lazer, entretenimento, socialização, aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural e tem como objetivos específicos: - adquirir hábitos de boa convivência; trabalhar a socialização e integração do aluno a fim de inseri-lo no meio social sendo capaz de cumprir as regras a que está sujeito; capacitar atletas que possam despontar no meio esportivo; incentivar a participação dos alunos nos eventos esportivos, conscientizando-os da importância e dos benefícios que este pode oferecer e oferecer oportunidades que venham contribuir com a formação de atitudes controversa a realidade deles (drogas) (RELATÓRIO FINAL 2013-2014, p. 3).

Alguns desses objetivos, como: “capacitar atletas para despontar no meio esportivo; oferecer oportunidades que venham contribuir com a formação de atitudes controversa a realidade deles”, estão em desacordo com a proposta da EI que prevê

a atenção e o respeito a real situação dos alunos, valorizando a comunidade em que estão inseridos, firmando parcerias com ela para melhorar a educação e a qualidade de vida dos alunos e, conseqüentemente, da própria comunidade. Nos objetivos da ETI não consta formar o cidadão para a submissão. Isso mostra que a unidade de ensino não está atenta aos reais objetivos da EI propostos pelo PME. Dessa forma, a EMPC está jogando por terra o que o PME e a cidade educadora⁷ apontam sobre a ETI. Eles buscam levar para dentro das escolas os interesses e necessidades da população, trabalhando em uma perspectiva de escola democrática e participativa.

Os objetivos elencados pela EMPC apontam-na como a única capaz de oferecer atividades para amenizar o índice de vulnerabilidade das crianças. Além disso, apresenta objetivos específicos que desconsideram a comunidade em que a criança está inserida, importante e significativa para ela, principalmente quando aponta que a escola irá educar para que a criança seja capaz de cumprir as regras impostas pela sociedade dominante. Podemos perceber essa rejeição quando, no último objetivo específico, a unidade de ensino deixa explícito que o problema do envolvimento com droga está presente somente numa comunidade menos favorecida e que, portanto, os educadores têm a grande missão de “moldar” os alunos para ficarem longe do crime. Grande pretensão para uma unidade de ensino que mantém um IDEB abaixo da média e se fecha em seus muros.

Moll (2009) e Cavaliere (2009) já diziam que a ETI é uma política pública que propõe o resgate das crianças, fazendo com que elas permaneçam mais tempo na escola realizando atividades que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esporte, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p.49).

Destarte, a EMPC não entendeu que não é desconsiderando a realidade em que a criança está inserida que irá conseguir qualidade e transformação na educação. Percebeu-se que tanto a EMPC quanto a SME necessitam propor uma capacitação sobre PME/EI. Faz-se necessário estudarem sobre o assunto e

⁷Cidade Educadora: É a cidade onde todos habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece (GADOTTI, 2009, p.61).

propiciarem aos sujeitos da pesquisa e a todos que, direta ou indiretamente, lidam com ETI na unidade de ensino ou mesmo na SME, um embasamento teórico, visto que a prática está desvinculada dele.

Investigamos os dados do IDEB da referida unidade de ensino desde o ano de 2007 até o último resultado apresentado no ano de 2013, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – IDEB da E.M. Pequeno Cientista – Anos Iniciais.

Ano	Meta definida	Meta alcançada
2007	4,5	4,6
2009	4,9	4,9
2011	5,3	4,9
2013	5,5	4,7

Fonte – Dados do Ideb/Inep 2013.

Nos dados apresentados para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a Escola não atingiu a meta proposta para o ano de 2013. Diferentemente disso, reduziu o seu IDEB desde o ano de 2011, sendo classificada em situação de alerta pelo INEP. Esses resultados fizeram com que, após muita discussão e capacitações a respeito da Educação de Tempo Integral, esta se tornasse uma das opções que, segundo relatos de experiências em reuniões específicas para esse fim das quais participei como gestora de uma dessas escolas, todos acreditaram ser essa a única saída para a elevação do IDEB tanto nas escolas como no município.

Mas o que se viu nesse quadro é que mesmo depois da implantação do Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral, não houve elevação no aprendizado das crianças. Em 2011 e 2013, esse índice chegou a ficar muito abaixo das metas pretendidas pelos governos federal e municipal, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado fez com que a gestão educacional do município voltasse mais sua atenção para as unidades cujo IDEB não havia evoluído.

No tocante aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os índices foram os seguintes:

Quadro 2 – IDEB da E.M. Pequeno Cientista – Anos Finais

Ano	Meta definida	Meta alcançada
2007	4,0	3,9
2009	4,2	3,6
2011	4,4	4,6
2013	4,8	5,0

Fonte – Dados do Ideb/Inep 2013.

No Quadro 2, como podemos observar, em 2007 e 2009, a EMPC apresentava um IDEB muito baixo, ficando sempre atrás da meta proposta. Em 2011 e 2013, essa meta aumentou 0,2 décimos em cada ano. Porém, esse percentual é muito baixo para quem almeja meta 6,0. Mesmo após o município investir na Educação de Tempo Integral, o grau de conhecimento e de aprendizagem dos alunos continuava baixo. Pela indicação do INEP, esse índice precisa melhorar.

Ao buscar a taxa de aprovação dos alunos, também em sítio eletrônico do INEP, percebeu-se que, em cada 100 alunos, dez não foram aprovados, índice que pode ser considerado alto. Todos esses dados foram obtidos após a aplicação da Prova Brasil⁸ e chegaram a assustar: implantou-se a PME/ETI e não se percebeu melhoria nos resultados na educação. Indagou-se o porquê do índice nos anos iniciais ter caído e nos anos finais ter melhorado, mesmo que pouco. Essa pergunta não foi respondida por ninguém, mas, na realidade, o grande gargalo da educação é a alfabetização e, infelizmente, mesmo com diversos projetos e programas, a escola não está conseguindo reverter essa situação.

2.1.1 Critério de seleção para participação na ETI

Para participar da ETI são selecionados, pelos professores regentes da turma e também pelos supervisores pedagógicos, aqueles alunos que estão com dificuldade de aprendizagem e que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade. A partir dessa constatação, os pais ou responsáveis são convidados a matricularem seus filhos na ETI. Mas como já foi informado anteriormente, a

⁸Instrumento de avaliação aplicado pelo governo Federal (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) em parceria com os municípios aos alunos concluintes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (5º e 9º ano) de todas as escolas públicas. Os dados coletados se referiam à última aplicação da Prova Brasil no ano de 2013, visto que a mesma é aplicada a cada dois anos e o resultado do ano de 2015 ainda não foi publicado.

participação não é obrigatória. Somente se os pais quiserem, eles matriculam os filhos na ETI, mesmo depois dos professores diagnosticarem a dificuldade na aprendizagem e que também se encontram vulneráveis. Também participam aqueles que os próprios pais e responsáveis solicitam a participação dos filhos mesmo não estando dentro desse critério. O que se acredita ser muito louvável, tendo vista esse envolvimento ser um dos objetivos da ETI.

Para a operacionalização da ETI na EMPC foram contratados oficinairos/estagiários/professores e coordenadores. Todos os envolvidos estão se graduando ou já são graduados nas áreas das oficinas ou subprojetos, como poderemos observar nas descrições do perfil de cada um descrito logo abaixo.

O critério de escolha dos oficinairos para a realização desta pesquisa foi a partir de cada oficina oferecida, sendo português, matemática, letramento, educação física, artes e percussão. No primeiro momento, pensou-se em excluir aqueles cuja oficina era da mesma área, mas, no transcorrer da pesquisa, todos os envolvidos na Educação de Tempo Integral demonstraram interesse em serem entrevistados. Ressalta-se que a quantidade de pessoas envolvidas na ETI na EMPC diminuiu muito por falta de repasse de verba, e esse foi mais um motivo que possibilitou entrevistar a todos. Quanto aos coordenadores, foram selecionados um da Secretaria Municipal de Educação, que é o coordenador geral do Programa Educação de Tempo Integral atendendo a todas as unidades municipais de ensino, e o outro que coordenava especificamente as atividades na EMPC. Por fim, o gestor da unidade de ensino, visto que é ele o responsável direto pela operacionalização da ETI na EMPC.

2.2 Perfil dos sujeitos

Para conhecer o perfil dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário. O objetivo da escolha desse instrumento foi levantar as características de pessoas, pois “é uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas [...]” (OLIVEIRA, 2014, p.83).

O questionário aplicado foi composto por vinte e seis questões, sendo 10 abertas e 16 fechadas, tratando desde o perfil socioeconômico à formação

acadêmica e participação na ETI. O mesmo instrumento foi aplicado a oficinheiros/estagiários e professores, aos coordenadores e ao gestor.

Foram realizadas três observações não participantes nas oficinas de matemática, português e de judô – com os militares, parceiros da escola. As atividades de judô contavam com cerca de 50 alunos, todos matriculados na ETI, e aconteciam duas vezes, num espaço disponibilizado pela escola. Todos os alunos participavam ativamente das atividades, interagindo com os militares que ministravam a oficina.

Essa participação ativa não pode ser percebida no momento da observação das oficinas de português e de matemática, em que os alunos estavam o tempo todo na sala de aula, e os professores ministravam conteúdos sem qualquer atrativo, seguindo o mesmo padrão das aulas regulares. As atividades fotocopiadas eram realizadas individualmente. Somente em outros momentos da aula as atividades foram realizadas em dupla, sendo que a escolha das duplas se deu por afinidade. Os alunos demoraram quase o tempo todo da aula para realizar a atividade, que depois foi corrigida oralmente ou mesmo utilizando o quadro de giz, pelo professor.

Também não foi possível verificar, no decorrer das atividades de português e matemática, o interesse dos alunos, pois realizavam as atividades de forma muito automática, diferentemente do que propõe a ETI, quando aponta que, independentemente de salas de aulas, espaços adequados, devemos fazer com que as atividades sejam realizadas em busca da aprendizagem das crianças, alterando as metodologias, tendo em vista o interesse e habilidade para o desenvolvimento das atividades. Portanto, se a metodologia utilizada não é significativa, o espaço não propicia essa aprendizagem e é desmotivador, coerente será buscarmos outros ambientes e contextualizarmos as ações.

Claramente percebeu-se a necessidade da implantação de um currículo diferenciado, em que as atividades sejam propostas com o intuito de amenizar essa situação e de se adequar aos interesses dos alunos. Como Teixeira (1999) preconizava na criação da Escola Parque: a escola é que tem que se adequar ao aluno, e não ele a ela.

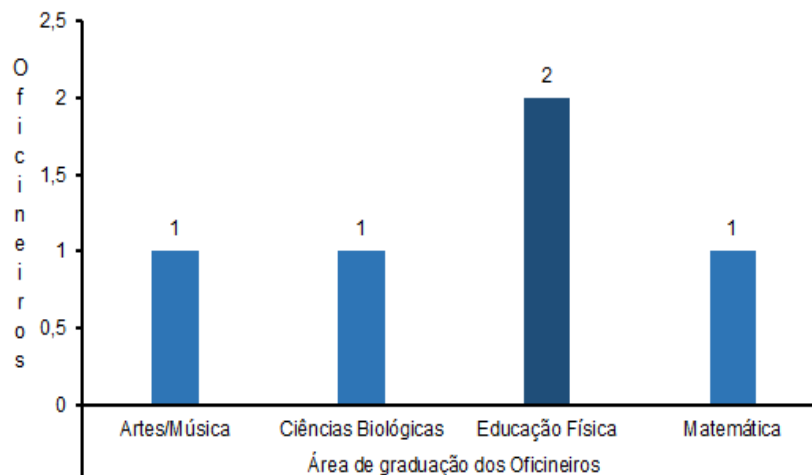
Entender um pouco sobre quem lida diretamente com a ETI – oficinheiros/estagiários e professores, coordenadores e gestor – é importante, visto que são eles que fazem o processo funcionar tanto na EMPC como na SME. A escolha por esses

sujeitos se deu porque eles estão no contato direto com alunos e comunidade. São eles que fazem a interlocução com a unidade de ensino e, por isso, são peças fundamentais da pesquisa. Iniciaremos apresentando o perfil dos oficinairos/estagiários e dos oficinairos/professores.

2.2.1 Oficinairos/Estagiários

Os oficinairos, sujeitos desta pesquisa, são de diferentes áreas do conhecimento (Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia), tendo em vista as especificidades das oficinas oferecidas na ETI. Primeiramente, fez-se um levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos envolvidos; em seguida, tratou-se especificamente da participação de cada um na ETI.

Grafico1 - Graduação dos Oficinairos/Estagiários



Fonte – Questionário aplicado em 2016.

Como é possível observar no gráfico 1 dos cinco oficinairos, um é graduado em Matemática, dois em Educação Física, um em Ciências Biológicas e um em Artes/Música. Quatro deles fizeram o curso em instituição pública e somente um fez curso em instituição privada. Nenhum dos oficinairos possuía curso de pós-graduação e nem graduação na área da Língua Portuguesa e de Pedagogia, apesar de termos oficinas de alfabetização e letramento. Os próprios oficinairos afirmaram que para trabalharem na ETI foi feito um processo seletivo (entrevistas e análise de currículo) pela prefeitura Municipal de Montes Claros/Secretaria de Municipal de

Educação, sem a exigência de titulação, e os primeiros colocados, independentemente de área, foram chamados para trabalhar. Esse critério acabou afetando a proposta de EI, porque recrutou oficinairos sem a graduação específica na área (caso do curso de Letras) para desenvolver atividades nos campos em que não têm qualificação adequada. Exemplo disso são as atividades de letramento e alfabetização.

Dos cinco oficinairos/estagiários que concordaram em participar desta pesquisa, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Com relação à faixa etária, quatro deles têm entre 18 e 30 anos, e somente um tem de 31 a 40 anos. Os cinco são solteiros, sendo que dois moram em casa própria, dois em casa alugada e somente um deles reside com parentes, mas todos residem na cidade de Montes Claros. Um deles possui dependente, cujo grau de parentesco é filho.

Quando indagados sobre a sua renda mensal, quatro afirmaram receber menos de dois salários mínimos, exceto um que recebe de 03 a 05 salários mínimos. Como renda complementar, três afirmam receber bolsa de estágio, tutoria ou bolsa de estudos, e dois não recebem nenhum tipo de renda complementar. Para eles, essa bolsa contribui para o desenvolvimento do seu trabalho da seguinte forma: serve para alimentação, gastos pessoais e despesas em geral, mas também consideram que ela contribui para sua satisfação pessoal.

Os estagiários afirmaram que aqueles que recebem outro tipo de bolsa são estagiários também em programas da CAPES⁹ ou FAPEMIG¹⁰, nas universidades ou faculdades em que estão se graduando. Vale ressaltar que essas bolsas não são específicas da ETI, mas sim de PIBID e outros estágios remunerados das IES. Por esse motivo, classificaram-nas como renda complementar. Já o pagamento advindo da participação da ETI é feito diretamente via Prefeitura Municipal, a partir da aprovação em processo seletivo simplificado, e alguns também são recrutados como estagiários. Até 2014, todos os oficinairos recebiam pelo Programa Mais Educação, a partir de verba depositada no Caixa Escolar das escolas que aderiram à ETI. Com ela, os gestores, presidentes do Caixa Escolar realizavam os pagamentos em cheque nominais.

A partir de 2015, como não ocorreu o repasse de verbas pelo Governo Federal e não houve uma justificativa para tal situação, a Prefeitura Municipal de

⁹CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁰FAPEMIG: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

Montes Claros solicitou à Câmara Municipal a aprovação de um projeto de processo seletivo para a contratação temporária de estagiários com o intuito de desenvolverem as ações da ETI nas escolas municipais. Foi então que osicineiros começaram a receber diretamente da prefeitura municipal, e não mais do recurso do Caixa Escolar na unidade de ensino.

Ao serem questionados sobre por que buscaram trabalhar com a ETI, eles afirmaram que foi pela oportunidade de trabalhar na área e acreditar na ETI. Dois dosicineiros não possuíam nenhuma experiência de docência em escola pública. Eles afirmaram que se sentem satisfeitos com o trabalho, mas um disse se sentir insatisfeito, visto que a instituição não tem espaço adequado para realização do seu trabalho. A situação do espaço inadequado também foi citada pelos outrosicineiros, porém, não afirmaram que estão insatisfeitos com o trabalho por esse motivo.

Ainda com o intuito de conhecer oicineiro/estagiário foi perguntado sobre como realizam e registram suas atividades, as ações que desenvolvem. Todos foram unânimes em dizer que é em forma de planejamento, relatórios e registro de memórias. Porém, somente três socializam esses registros com os coordenadores. Percebe-se que não existe na escola uma proposta definida de como deveriam ser feitos os registros das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.

Os coordenadores não cobram os registros dosicineiros, exceto quando solicitado pela SME. Mas, conforme informado pela coordenação geral da ETI na SME, esses registros devem acontecer principalmente em formato de relatórios, quando, ao final do ano, devem ser consolidados e apresentados. No entanto, ao observar o desenvolvimento das ações e após a obtenção das respostas dos envolvidos, a elaboração do relatório só fica a cargo da coordenadora da ETI da unidade de ensino. A fragmentação da proposta da ETI começa a aparecer nesse exato momento, pois cada um dosicineiros faz o que considera mais fácil.

Ao se referirem à capacitação, osicineiros/estagiários foram unânimes em afirmar que ocorre na Secretaria Municipal de Educação e, periodicamente, na escola, mas não explicitam como ela acontece. Nesse momento, percebemos um receio em aprofundar na questão, acredito que pelo fato de não quererem se prejudicar nas contratações do próximo ano. Ao se manifestarem, o que ficou notório é que, mesmo não sendo constantes as capacitações, os sujeitos acreditam que conseguem desenvolver as atividades satisfatoriamente. Uma contradição pôde ser

percebida nessas respostas: acontece ou não a capacitação? E como desenvolvem satisfatoriamente as atividades sem um direcionamento? Ao serem indagados sobre isso, afirmaram que fazem o que podem e o que consideram importante. Ou seja: cada um cuida de si e aplica o que acredita ser relevante para eles e para os alunos. Os oficinairos afirmam, ainda, que somente para algumas áreas, como Educação Física, por exemplo, teve curso de capacitação.

Notou-se aqui grande incoerência, pois, segundo relatos, a prefeitura Municipal de Montes Claros, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, não capacitou nenhum de seus funcionários e nem as escolas para a implantação da ETI, e ainda continua não capacitando os envolvidos diretamente.

Contudo, é urgente buscar um novo perfil para quem trabalha com a ETI. Demo (2007) afirma ser necessário, para uma Escola de Tempo Integral, investimento no professor, com cursos específicos mais longos que garantam um aprimoramento teórico e prático. Dessa forma, o professor será capaz de alcançar a condição do aluno. Demo deixa claro que não bastam treinamentos, semanas pedagógicas, oficinas curtas, é necessário um programa de estudo que faça parte da vida do professor. Os professores devem construir material didático próprio, elaborar propostas inovadoras, aprofundar em teorias mais atualizadas de aprendizagem e ter habilidade de pesquisar. Completa ainda que a alma de uma Educação de Tempo Integral é professores de qualidade inequívoca.

Diante desse contexto, percebeu-se que é primordial que aconteçam cursos e capacitações constantes para os professores e estagiários, só assim as atividades poderão ser desenvolvidas com mais significado, alcançando o objetivo da ETI. Todos deverão participar, interagir e propor ações significativas para o trabalho com as crianças. Enquanto somente alguns oficinairos estiverem sendo capacitados, os objetivos da ETI não serão alcançados, pois estarão desenvolvendo atividades desconexas.

Quando perguntado aos oficinairos/estagiários sobre o que evidenciam para que possam desenvolver com sucesso as atividades previstas, eles ressaltaram: espaço adequado, material específico, domínio de turma, respeito, paciência, sala apropriada, equipamento de proteção, roupas adequadas, interação com a família e mais organização escolar. Os oficinairos destacaram aqui a importância da interação com a família, respeito e paciência que, para o

desenvolvimento do trabalho com ETI, é relevante e necessário. Também enfocaram a questão dos espaços adequados.

Uma realidade, como afirma Lúcia V. Maurício (2009), é que, se há uma necessidade de tempo, há uma necessidade de espaço. Para ela, são intrínsecas à proposta de Escola de Tempo Integral instalações adequadas, refeitório compatível com a demanda, equipamentos em sala de multimeios, internet, acrescentando ainda que é primordial também ter espaço suficiente para reuniões de alunos para prepararem campeonatos, comemorações e conselhos. Maurício (2009, p.55) lembra ainda que “educação não é despesa, é investimento, porque traz retorno social e econômico”.

Na EMPC, apesar de termos um espaço considerado bom para o funcionamento de uma unidade de ensino, ainda não é para que aconteça a ETI. Ela não tem espaço físico adequado, as salas são improvisadas, alunos desenvolvem atividades na biblioteca, debaixo de árvore, no hall de entrada da unidade de ensino. Os materiais (principalmente os instrumentos da fanfarra – oficina de artes música) estão muitos sucateados, são guardados na biblioteca também, e o espaço, que já não era grande, ficou menor. Acreditamos que seja esse o motivo de osicineiros apontarem a falta de materiais, pois muitos têm que produzir, a partir de sucatas, o seu material, quando não tem que comprar com o próprio recurso.

Um dos critérios para funcionamento da ETI é que a escola tenha infraestrutura adequada, entendendo aqui espaço e materiais. Se algum destes é satisfatório, a tendência é que as atividades sejam atropeladas, e o sentimento que fica para nós, investigadores, é que qualquer coisa que se faça já é muito para a quantidade de material disponibilizado. Isso afeta sobremaneira o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, o sucesso da ETI, mas observa-se que os envolvidos não perceberam a gravidade desse fato e continuam acreditando que a ETI na EMPC é um sucesso. Parece-nos que eles sabem que algo precisa ser feito para melhorar e não aceitam.

2.2.2 Professores

Um universo de trinta e um professores compõe todo o quadro da EMPC, quinze do 1º ao 5º ano e dezesseis do 6º ao 9º ano. Destes, seis professores participam da ETI, mas, para a amostra da pesquisa, cinco professores foram

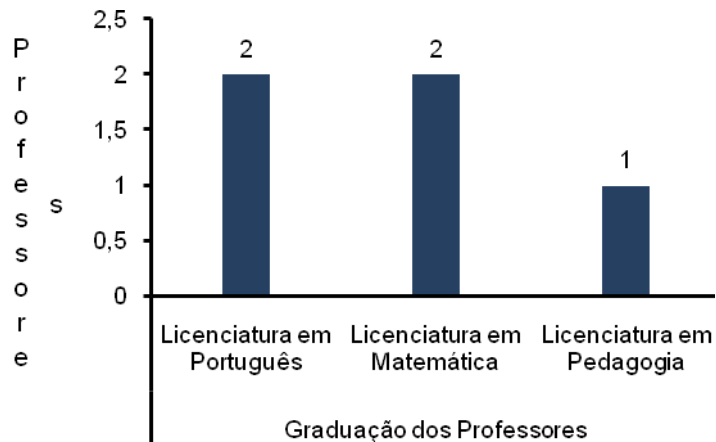
selecionados, todos pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Por serem poucos professores, a intenção era que os seis participassem da pesquisa, mas um não compareceu.

Eles se encontram numa faixa etária entre 31 a 50 anos ou mais, sendo dois com 31 a 40 anos; dois com 41 a 50 anos e um deles acima dos 50 anos. Com relação ao sexo, dois são do sexo masculino e três são do sexo feminino. Quanto ao estado civil, quatro deles são casados e um é separado. Também quanto aos professores, quatro residem em casa própria e somente um em casa cedida. Todos moram em Montes Claros, e todos possuem filhos. Assim como os oficineiros, os professores atendem os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quando indagados sobre a renda mensal, dois recebem dois salários mínimos e três recebem entre três a cinco salários mínimos. Percebe-se aqui que, diferentemente dos oficineiros, todos os professores têm uma profissão estabilizada, pois são concursados pela SME e trabalham na ETI em regime de jornada estendida. Mas, ao questionar se recebem bolsa, salário complementar ou outra fonte de renda, somente um afirma receber bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID). A bolsa citada aqui não tem vinculação direta com a ETI, o professor participa do PIBID desenvolvido em outra escola em parceria com uma universidade pública da cidade e é paga pela CAPES.

Todos acrescentam que o valor que recebem com o trabalho na ETI contribui com o desenvolvimento do seu trabalho, ajudando na aquisição do conhecimento e também financeiramente.

Ainda com intuito de conhecer o professor, procurou-se saber sobre sua formação acadêmica. Ao indagar sobre a graduação, dois afirmaram que são licenciados em Letras/Português, dois em Matemática e um em Pedagogia. Quatro professores possuem pós-graduação *Lato Sensu* e todos, exceto um, estudaram em instituição pública, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Graduação dos Professores

Fonte – Questionário aplicado em 2016.

Quando interrogados sobre o porquê buscaram trabalhar na ETI, os professores informaram que tinham expectativas na melhoria de resultados dos alunos, queriam ter mais uma oportunidade monetária, queriam adquirir novas experiências, por ser um desafio profissional e por acreditarem ter perfil e sensibilidade para trabalhar com crianças em situação de risco.

Esclarecemos que a opção por trabalhar na ETI foi exclusivamente dos professores por ser uma proposta de jornada estendida do cargo que já ocupavam na unidade de ensino. Verificou-se ainda que, apesar de um professor dizer que tem o perfil e um afirmar que tem sensibilidade para trabalhar com crianças em situação de risco, somente essas respostas são condizentes com os objetivos da ETI propostos pela EMPC. Os demais professores apresentaram uma justificativa de escolha baseada em interesse financeiro e em situação desafiadora, o que não está contemplado nos objetivos da ETI.

Com relação a ter experiência com a educação pública, os cinco professores pesquisados afirmaram que têm e também estão satisfeitos com o trabalho na ETI, alegando terem conseguido resultados satisfatórios com os alunos depois da ETI. No entanto, isso não foi comprovado nos resultados do IDEB de 2011 e 2013, cujo índice teve um aumento inexpressível nos anos finais do Ensino Fundamental e, nos anos iniciais, um decréscimo nos percentuais. Embora não se possa dizer que de fato o IDEB consegue, em seu processo avaliativo, captar todas as variáveis locais e regionais, por isso o fato de não ter tido um índice percentual X

no IDEB não significa que não tenham acontecido melhorias significativas no contexto da ETI.

Por outro lado, a experiência com a educação básica é importante pelo fato de os professores poderem contextualizar as atividades da ETI com as atividades do ensino regular. O trabalho descontextualizado e fragmentado não propicia o alcance dos objetivos.

Ao serem questionados sobre como estruturam e registram suas atividades na ETI, P2 a P5 assinalaram que fazem planejamento das atividades. Já P1 e P4 utilizam também outros recursos, como portfólios, avaliações diagnósticas e o bom e velho caderno. Tudo que foi elencado como forma de registro está condizente com a proposta da ETI da EMPC, porém, é preocupante o fato de todos fazerem um ou outro registro e não haver uma continuidade, pois sabemos que num processo em que não há um acompanhamento criterioso dos resultados, as ações tendem a se dispersarem e os objetivos a não serem alcançados.

Consideramos a socialização dos registros com os resultados alcançados nas atividades importantes para que possa ser acompanhado o progresso dos alunos. Não se pode dizer que essa prática atinja totalmente os objetivos da ETI, visto que não basta socializar os resultados somente na unidade de ensino ou mesmo na SME. Necessário se faz socializar na comunidade, propiciando uma integração escola e comunidade.

Questionados se tinham conhecimento anterior sobre a ETI, P1 a P5 disseram que sim, mesmo antes de atuarem na EMPC. Infelizmente, o conhecer não garante agir conforme consta no projeto da ETI. Muitas resistências foram percebidas no momento das falas dos professores no tocante a mudança de metodologia no desenvolvimento das atividades, uma vez que cada um utiliza aquela que julga mais adequada à sua formação.

Ao relatarem sobre como e quando ocorria a capacitação de professores para o desenvolvimento do trabalho na ETI, P2 preferiu não responder; P1 disse que nunca houve; P5 afirmou que ocorria semanalmente, nos horários de módulos II da unidade de ensino, e quinzenalmente, nos planejamentos; P4 disse que raramente acontecia a capacitação na SME; e P3 afirma ter acontecido somente uma capacitação. Com essas respostas, notou-se que a capacitação, tão necessária para o desenvolvimento das ações da ETI, acontece esporadicamente. Dos cinco professores, somente dois, P5 e P3, afirmaram terem acontecido capacitações.

Como pôde ser verificado anteriormente ao discutirmos sobre esse mesmo assunto com osicineiros, também os professores sentem falta de cursos de capacitação e aprimoramento para melhorarem a prática pedagógica. Se os professores que afirmaram conhecer anteriormente a proposta da ETI, mas não a aplicam conforme a proposta da EMPC, não são capacitados para o desenvolvimento das ações, conseqüentemente, não atingirão resultados satisfatórios com os alunos. Isso veio referendar o que já foi ressaltado aqui: a necessidade das capacitações para todos os envolvidos.

Isso posto, entendeu-se que a formação continuada tão necessária deve continuar “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p 25). Candau (1997, p. 64) afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento.

Uma formação continuada irá permitir aos professores um comprometimento maior e, conseqüentemente, uma postura diferenciada diante das atividades propostas para a ETI e também um melhor relacionamento com os alunos.

Quando indagados sobre o que consideram ser indispensável para o desenvolvimento das atividades na ETI, P4 afirma serem os recursos para aquisição de material pedagógico, pois constantemente utiliza recurso próprio. Observou-se uma insatisfação do professor no fato de dispor de suas finanças para realização das atividades, o que não vem ao encontro do que é proposto nas Diretrizes Operacionais/2016 da ETI. Nessas Diretrizes, consta que “para manutenção do Tempo Integral, as unidades de ensino contam com recursos do Programa Mais Educação, destinados ao ressarcimento das despesas dosicineiros; a aquisição de materiais pedagógicos e de consumo [...] (MONTES CLAROS, SME, 2016, p.2).

A verba advinda do governo federal para a manutenção do Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral ainda é insuficiente e, no ano de 2015, sequer chegou às escolas. Vale ressaltar que existe uma verba específica para o PME/ETI que é depositada diretamente no Caixa Escolar da unidade do ensino via

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹, e a prefeitura municipal disponibiliza recursos próprios no caso de pagamento de nutricionista, pedagogos, estagiários, transporte para os alunos, cantineiras e serventes de zeladoria.

Ainda sobre o que é indispensável para o desenvolvimento das atividades, P1 afirma ser a sala de aula adequada, materiais atualizados e parceria maior dos pais e escola; P3 diz que é, principalmente, o envio dos filhos para a escola, fator que ajuda na disciplina; P2 ressaltou ser necessário atendimento individualizado e planejamento focado nas dificuldades dos alunos; P5 descreveu o espaço físico, xerox e a parceria com outros colegas da área que trabalham na ETI.

Os professores alegam que a disponibilização escassa de materiais didáticos e falta de infraestrutura para realização das atividades afetam negativamente o desenvolvimento das atividades. Outro aspecto prejudicial é a não participação dos pais nas atividades desenvolvidas pelos filhos matriculados na ETI. Todos os professores reconhecem que a parceria com os pais é relevante para a consecução dos objetivos da ETI. Entendeu-se que nem tudo que consta nessa relação elencada pelos professores falta na unidade de ensino, mas é necessário aprimorar a qualidade e a oferta dos recursos para melhorar as atividades.

Ao confrontar as respostas dadas pelosicineiros e professores, constatamos que apresentam as mesmas dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho. Cada resposta dada está carregada de um significado, de uma ideologia. Isso devido à cultura de cada um dos envolvidos (GEERTZ, 1989), todavia, não só devido à cultura de cada um, mas também a uma real dificuldade para a execução do trabalho pedagógico na escola pesquisada. Pontos como espaço, materiais pedagógicos, não envolvimento dos pais, entre outros destacados pelosicineiros/estagiários e professores são realmente importantes para a ETI, e eles podem afetar a qualidade da educação oferecida.

Verificou-se que todos os sujeitos da pesquisa ainda estão buscando significados e tentando compreender as interpretações que cada um faz sobre ETI para desenvolverem com primazia as atividades. Isso fará com que os envolvidos possam discutir as ações da ETI, desenvolver parcerias e se posicionarem frente aos gestores com mais propriedade em busca do desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa para seus alunos. Além disso, pode possibilitar

¹¹PDDE: Programa do governo federal que disponibiliza verbas diretamente para as escolas via Caixa Escolar.

interações com diversos profissionais e proporcionar grandes trocas de experiências no que tange a Educação de Tempo Integral na comunidade.

2.2.3 Coordenadores

O coordenador C1 tem idade entre 41 e 50 anos e C2 acima de 50 anos. São do sexo feminino, recebem em torno de 03 a 05 salários; uma afirma receber salário complementar, e a outra não recebe nenhum tipo de renda complementar.

A C1 recebe bolsa do PIBID e afirma que contribui para o seu transporte, alimentação e formação continuada, mas essa bolsa não tem vínculo nenhum com a ETI. As duas coordenadoras são graduadas, C1 em Pedagogia e C2 em Ciências Sociais, e possuem pós-graduação: C1 possui *Lato Sensu* e C2 *Stricto Sensu*, sendo que ambas estudaram em escolas públicas e também possuem experiência na escola pública.

Ao responder por que buscaram trabalhar com a ETI, C1 afirmou que não tinha intenção de assumir regência de aulas, demonstrando ter assumido o trabalho com a ETI não por se interessar pela melhoria na qualidade da educação da EMPC, e sim por não precisar estar na regência de aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já C2 disse que está na ETI por ser um desafio profissional. Não se pode afirmar ou negar que C2 demonstra um interesse em buscar transformar a educação, que ora se apresenta como deficiente no sistema municipal de ensino. Desafio para quem? Para ela mesma ou para o sistema educacional como um todo? Percebeu-se que ela mesma não sabe dizer sobre esses desafios, pois ao mesmo tempo em que relata ser para si, também diz das dificuldades encontradas pela SME.

Não se pode afirmar que C2 demonstra um interesse em buscar transformar a educação que ora se apresenta como deficiente no sistema municipal de ensino. Ela demonstrou, no momento de seu relato, uma indiferença no que tange a alterar o quadro da educação. Mesmo tendo demonstrando interesses opostos, C1 e C2 sentem-se satisfeitas com a ETI e são unânimes em afirmar ser uma oportunidade de melhoria na vida das crianças, acreditando que a ETI fará com que as crianças sejam cidadãos melhores. Mais uma vez nota-se, na fala dos sujeitos, que eles acreditam ser a escola a redentora da sociedade e também único local onde as aprendizagens possam acontecer. Mais uma vez a escola se apresentando

como *locus* privilegiado e coerente com a lógica da racionalidade técnica, “apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para aplicação ao domínio da prática”(MIZUKAMI et al,2003, p.13).

C1 e C2 afirmam ainda que organizam as atividades na ETI com planejamentos, registros de memórias, relatório, portfólio, vídeo e fotos. Todas essas atividades fazem parte da função das coordenadoras no que diz respeito ao acompanhamento das atividades de ETI nas escolas e também na SME, segundo atribuições previstas nas diretrizes operacionais da ETI, tal como elaborar o portfólio do aluno, junto com o oficinairo, a partir de diagnóstico inicial e informações do desempenho escolar apresentado pela escola; no projeto do Programa Mais Educação da SME, as coordenadoras registram suas atividades e também as socializam junto à SME.

Essa socialização é necessária no intuito de apresentar os resultados para secretários e gestores. São convocados diretores de unidades de ensino, que selecionam os coordenadores das unidades e estes apresentam as experiências que deram resultados satisfatórios em plenária e não se discutem os motivos das demais terem fracassado, bem como as alternativas de melhoria. Percebeu-se uma falha no processo quando, nessa socialização, a comunidade sequer é convidada a participar. A presença da comunidade só é solicitada quando, na unidade de ensino, tem algum evento festivo, o que fere um dos objetivos da ETI, que é o da interlocução escola e comunidade.

Torres (2003, p. 83) apresentou uma proposta que se pode considerar como de uma interlocução escola e comunidade:

Uma comunidade de aprendizagem que é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

Uma comunidade de aprendizagem poderia significar uma redefinição do que seja sair dos muros da escola e uma busca de corresponsabilidade pela educação de qualidade.

Ao serem indagados sobre a capacitação dos envolvidos na ETI, que está prevista também nas diretrizes operacionais das Escolas de Tempo Integral, afirmaram que ocorre sim, mas infelizmente não atende a todos os envolvidos.

Afirmaram ainda que nelas são feitas reuniões, *whorkshop* e encontros semestrais. Um dos exemplos desse não atendimento a todos está no fato de não oferecer capacitação para a oficina de karatê. As coordenadoras não deixaram claro como o oficineiro, que não participou de nenhuma capacitação, aplica suas atividades. Salientamos aqui que os discursos das coordenadoras divergem das respostas dadas pelos oficineiros e professores, quando alguns deles (P1, P2 e OF1) afirmam não ocorrer nenhuma capacitação. É notória a divergência existente nos relatos dos coordenadores. Talvez por serem sujeitos diretamente ligados à administração, tudo que falarem contra poderá vir a ser uma ameaça à posição que ocupam, já que não se submeteram a nenhum processo seletivo e sim por indicação, algo tão comum, infelizmente, nas prefeituras.

Ressaltamos a importância de um trabalho coletivo e coeso para que possam ser evitadas essas divergências de informações, pois demonstraram a fragilidade e pouca sintonia do trabalho. Quando isso não ocorre, tende a afetar o desenvolvimento da ETI.

Ao informarem sobre o que seria necessário para desenvolver o trabalho na ETI, C1 e C2 acreditam ser a possibilidade de comparação entre a ETI desenvolvida no Estado, município e unidade de ensino, para possibilitar a troca de experiências. No momento em que C1 e C2 falam sobre comparação, elas explicitam que a ETI nas escolas estaduais tem características diferenciadas da ETI desenvolvida nas unidades municipais e, mesmo estando implantada há mais tempo no estado, acreditam ainda que as unidades municipais as superaram nas atividades. Elas chamam a atenção para a realização de encontros, seminários de socialização e disseminação das experiências em ETI entre Estado e município. Essas atividades de disseminação das experiências infelizmente não tem sido prioridade para os gestores da SME.

2.2.4 Gestora

A gestora, identificada por G, tem entre 41 a 50 anos, recebendo em torno de 03 a 05 salários. Ela afirma não receber nenhuma renda complementar para trabalhar na ETI, é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação; é egressa de escola pública e possui experiência na escola pública como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou trabalhar na ETI por

ser uma proposta implantada pela SME para todas as escolas municipais e não por uma opção própria, devido ao cargo que ocupa.

Sente-se satisfeita com o trabalho na ETI, ao ver uma possibilidade de melhoria na educação das crianças. Afirma que as atividades são registradas em relatório e socializadas com os coordenadores, exemplo disso foi o relatório apresentado no final do ano de 2014, apresentando as ações desenvolvidas no biênio 2013/2014.

Ao ser indagada sobre quais conhecimentos detinha sobre a EI e ETI, G informa que não tinha nenhum conhecimento da ETI antes do trabalho na EMPC. Essa informação é relevante na medida em que G não transparece, em nenhum momento, ter buscado embasamento teórico para aprofundar os conhecimentos sobre EI e ETI, antes de iniciar o trabalho com o Programa Mais Educação, visto que é a responsável direta pelo bom andamento das ações na unidade de ensino. Ressalta-se que uma das atribuições do gestor, segundo as Diretrizes Operacionais das Escolas de Tempo Integral/2016, é “Conhecer e submeter-se às Diretrizes Operacionais do Programa de Tempo Integral/2016 (SME) e legislações afins (pdeinterativo.mec.gov.br)” (MONTES CLAROS, 2016,p.10).

Outro aspecto que referendou a falta de conhecimento de G foi o não interesse da SME em oferecer cursos de capacitação aos gestores das unidades de ensino antes da implantação da ETI nas escolas, já ressaltado pelos outros sujeitos envolvidos. Esse desconhecimento inicial dificultou o desenvolvimento das ações e também o convencimento da comunidade escolar sobre a sua importância. Está explícito aqui um dos motivos da não participação ativa da comunidade. Como o próprio gestor não apresenta segurança no programa que está sendo executado na unidade de ensino, a comunidade terá mais dificuldade em envolver-se.

A gestora afirmou que iniciou as atividades com ETI *“somente com muita vontade de acertar, mas, no decorrer do trabalho, foi se envolvendo e participando de discussões, realizando leituras e tentando entender um pouco mais sobre a ETI”*. Com esse relato, percebeu-se que G vem cumprindo o que está previsto como uma de suas atribuições nas diretrizes operacionais para as escolas de tempo integral da SME.

O desconhecimento sobre a ETI por parte dos envolvidos, para autores como Moll (2009) e Cavaliere (2009), chega a ser inadmissível, não há como aceitar que pessoas que lidam com um determinado programa não o conheçam a fundo. E

isso ficou explícito no relato de G. É necessário conhecer o que se propôs trabalhar para alcançar os objetivos propostos e fazer com que todos envolvam com compromisso e responsabilidade nas ações.

Inferimos que ações improvisadas e em desacordo com a filosofia da ETI tendem a desqualificar todo um investimento na busca da qualidade da educação. Tudo isso nos remeteu a um dos objetivos específicos propostos neste estudo: investigar o (des)conhecimento dos envolvidos sobre ETI, que não poderão reivindicar e propor ações para a melhoria da aprendizagem se deixaram claro que não possuem embasamento para isso. Eis aqui o maior desafio: lidar com o desconhecido.

Sobre o que necessita para melhor desenvolver seu trabalho na ETI, G considerou que seria “mais interação da equipe da coordenação geral dentro da SME com a EMPC e, conseqüentemente, com a coordenação da ETI da unidade de ensino; acredita que seria mais proveitoso se a rotina da escola fosse acompanhada pelos coordenadores, e as ações atendessem às especificidades da comunidade”. Essas observações também estão contempladas nas atribuições do Diretor nas diretrizes operacionais da SME.

As observações de G são pertinentes, pois ela está à frente de todo o processo educativo. Nota-se que, mesmo C1 e C2 afirmando que tudo se completa na ETI, fica explícito na afirmação de G que é necessário a interação para se alcançar os objetivos e também desenvolver ações que atendam às especificidades da comunidade.

Conclui G que não é pelo fato de não se sentir responsável pelo acompanhamento e interação, mas considerou que a SME poderia estar mais junto às unidades de ensino, principalmente da EMPC. Esclarece que a EMPC quer fazer atividades diferenciadas, como envolver-se utilizando os espaços da comunidade e também dos outros parceiros, saindo dos muros da unidade de ensino, porém, se vê impossibilitada, visto que não tem autorização da coordenação geral da ETI da SME. Isso restringe o avanço e sucesso da ETI.

Nota-se uma centralização das decisões na própria SME, mas também uma passividade da gestora da unidade de ensino. Enquanto a ETI propõe um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e desenvolvimento de criticidade a partir da interação, percebeu-se que a própria gestora está presa às determinações da SME. Nesse sentido, urge G tomar para si

essa responsabilidade, conforme prevê as diretrizes operacionais SME/2016 (p.10): “acompanhar todas as ações do Programa tanto nas escolas como nos núcleos¹², garantindo o pleno funcionamento dos mesmos; articular escola- comunidade”.

Segundo G, “*todos sentem falta de sair dos muros da escola*”. Mais uma vez, percebeu-se a importância das parcerias tão citadas e defendidas por Moll (2009), em palestras e artigos sobre Educação Integral. As parcerias firmadas na comunidade são de competência da gestão da unidade de ensino, mas a SME e a prefeitura municipal também poderão e deverão firmar parcerias com outras instituições pública e/ou privada, como universidades, faculdades, escolas técnicas, ONGs, clubes, secretaria de esportes, Conselho Tutelar, Ministério Público, entre outras, para aprimorar o desenvolvimento das atividades da ETI.

Conforme constam nas Diretrizes Operacionais para as Escolas de Tempo Integral da SME, são atribuições do diretor das Unidades de Ensino: “Estabelecer parcerias com empresas, instituições de ensino, ONGs, associações de moradores, igrejas, clubes sociais e espaços culturais que se encontram no entorno da escola para a realização das atividades” (MONTES CLAROS,2016, p.10).

Essas parcerias estão previstas na Portaria Interministerial n.º 17, de 2007, que também ampliou para outros ministérios a corresponsabilidade pelo desenvolvimento das ações da EI.

O que a ETI propõe fazer pela comunidade, com as parcerias acertadas, é muito relevante. Se não houver envolvimento de todos para firmarem as parcerias e, caso não venham a serem firmadas, as atividades continuarão a ser desenvolvidas de maneira precária dentro dos muros da escola, sem estímulo, sem interlocução com a comunidade. Com isso, cairão na rotina das unidades de ensino, sem que seja atingida intenção maior que o Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral propõe e, conseqüentemente, se extinguirá. Isso posto dificultará ainda mais a aprendizagem dos alunos que necessitam de um atendimento em tempo integral.

¹²Núcleos: Locais fora da escola e até mesmo fora da comunidade em que se situam as unidades de ensino e onde são realizadas as atividades da ETI.

2.3 A ETI: análise dos dados a partir da categoria: Funcionamento e infraestrutura

Na questão que se refere ao funcionamento da ETI na unidade de ensino, os treze entrevistados afirmaram que as atividades acontecem a partir de um cronograma já pré-determinado, sendo que os alunos do turno matutino permanecem na escola até 15h, diariamente, e os do turno vespertino iniciam suas atividades às 9h30min, de segunda-feira à sexta-feira. Todos afirmaram ainda que os alunos já sabem em qual oficina estão inseridos em determinado dia e, após o desjejum, encaminhavam-se para as atividades.

Dos treze entrevistados, todos evidenciaram que o funcionamento da ETI é muito organizado, seguindo o que está previsto nas diretrizes operacionais da SME. Os doze entrevistados da EMPC ressaltaram questões relevantes sobre a infraestrutura para atendimento na ETI, como se pôde confirmar nas narrativas a seguir:

OF1 [...] Os alunos chegam por volta das 9h30min, recebem um lanche, porque muitos deles aqui não têm o que comer em casa, e a partir daí eles são distribuídos nas oficinas. Nós temos as oficinas que trabalham mais para desenvolvimento físico que é o caso do Karatê, do futsal, do vôlei, e as oficinas mais voltadas para a área 'intelectual', que é o caso da oficina de flauta, coral, percussão. Após isso, os alunos menores são conduzidos ao almoço e depois conduzidos às atividades normais do horário da tarde. Ao mesmo tempo, nesse horário da tarde, quando esses alunos vão para a sala de aula com os professores do ensino letivo, os alunos que saem do turno da manhã passam pelo almoço e vem fazer as mesmas oficinas que os pequenos fizeram. Então temos atividade praticamente durante o dia inteiro.

P4 Funciona assim: os alunos têm o ensino regular pela manhã, e a tarde é o que chamamos de reforço, mas, como estou falando, voltamos para a prática mais lúdica, pega o conteúdo básico e transforma em atividades para aperfeiçoar esse conhecimento.

OF4 Funciona de forma bem organizada, e eles conseguiram fazer com que os meninos viessem para a escola, porque esse é um problema que geralmente enfrentamos deixar esses alunos em tempo integral na escola, e aqui conseguimos, mesmo com todas as dificuldades que aparecem, conseguimos trazer esses meninos, então acredito que funcione muito bem.

C1 Nós recebemos os alunos que estudam no vespertino, no matutino, a partir das 9h30min. Recebe o aluno e distribui entre as oficinas, e o aluno que precisa do reforço escolar. Distribuimos ele. Cada professora já tem sua turminha formada de acordo com a necessidade de cada aluno, por série e idade, cada professora já pega sua turminha e vai para a sua sala. As oficinas são do mesmo jeito, se hoje eles têm a oficina, cada aluno já sabe as oficinas que ele tem por dia, se na segunda o 1º horário dele, do aluno de primeiro ano, por exemplo, é na quadra, eles já sabem que vão para uma oficina de esporte, se é da flauta, toda terça pela manhã, a aula de flauta é

sempre no primeiro horário, porque o aluno não almoçou ainda, como ainda não temos um programa do aluno almoçar e escovar os dentes para usar a flauta, então essa oficina é sempre na hora em que eles chegam de casa, no primeiro horário, então eles já sabem disso, e se é uma atividade de arte, então já é bem dividido os horários deles por turma, cada um chega e vai para sua turma. É fixado na sala cada oficina, já tem seu horário e cada aluno já sabe seu horário também.

C2 Primeiro o aluno tem as aulas de ensino regular, e no contraturno, ele desenvolve as atividades numa proposta de currículo do tempo integral. No contraturno, ele tem o acompanhamento pedagógico, que é obrigatório, as atividades de lazer, atividades também esportivas, e recebimento de atividades culturais.

Relevantes as falas de C1 e OF1, pois, além de fazerem referência ao funcionamento da ETI propriamente dito, elas ressaltam a condição social das crianças atendidas. Muitas delas não têm o que alimentar em casa. Isso nos levou a pensar no impacto gerado na comunidade atendida, pois, enquanto as crianças estão na escola, elas são alimentadas e também estão desenvolvendo atividades lúdicas e intelectuais, dessa forma, mantêm-se longe dos riscos e ficam menos vulneráveis. Esse modelo de EI foi o proposto por Darcy Ribeiro quando criou os CIEPs no Rio de Janeiro, cujas crianças permaneciam o dia todo desenvolvendo as atividades escolares e extraescolares, bem como recebiam alimentação, assistência médica, odontológica, social e pedagógica, além de realizarem atividades esportivas.

As considerações feitas por P4, OF4 e C2 discorreram somente sobre o aspecto da operacionalização da ETI, já P4, C1 e C2 enfocaram também o desenvolvimento de ações lúdicas e reforço escolar. Percebeu-se que existe, nas narrativas dos sujeitos, um pouco de sintonia em relação ao funcionamento da Educação de Tempo Integral na EMPC.

As respostas analisadas referendam as afirmativas de Maurício (2004, p.43), quando descreve:

[...] O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço privilegiado para a formação do cidadão.

O funcionamento das atividades da ETI, segundo relatos dos sujeitos, segue uma padronização em todas as escolas do sistema municipal de ensino. Os alunos, ao adentrarem nas escolas, desenvolvem essas atividades buscando maior interação tanto com colegas quanto com os pares na sociedade em que vivem. Os

oficineiros/estagiários e professores relatam o prazer que os alunos sentem em verem a execução das atividades sendo valorizadas por todos. Acredita-se que, mesmo enaltecendo o prazer dos alunos na realização das atividades, vale ressaltar que a padronização proposta não é boa, pois não leva em conta a realidade da comunidade onde a unidade de ensino está inserida, suas características e, conseqüentemente, as dos alunos. São situações, desejos e oportunidades diferenciados. Portanto, a proposta da ETI para as escolas também deveria ser diferenciada e adequada às realidades das comunidades. É nesse aspecto que a ETI deve se pautar, não se pode fazer tudo igual com comunidades tão diferentes. É urgente e necessário um currículo diferenciado para as unidades de ensino que atendem à ETI.

Quando indagados sobre a relação infraestrutura e equipamentos, afirmaram:

C1 [...] Aqui na escola conseguimos construir [...] dois galpões, precariamente ainda, mas é o que temos. [...] Temos que sair procurando um espaço e aí não definimos ainda, a sala de vídeo se tornou sala de reforço, todos os espaços que era (sic) possível estarmos utilizando, a biblioteca funciona turma de reforço, então a questão do espaço físico para nós é o mais complicado. Equipamentos: [...] adquirimos todos os materiais [...] compramos tudo para o Karatê, da Banda, todas as roupas, tatames, e construímos os galpões.

OF3 [...] A escola não tem estrutura para recebimento do tempo integral, um dos desafios da unidade nossa seria a estrutura, verbas, porque falta material, e espaço para comportar o número de alunos naquele horário.

P3 [...] O espaço físico, de repente a escola não estava adaptada para receber esses professores que vieram para lecionar essas disciplinas, em tempo integral, [...].

Ao analisar essas respostas, percebemos que um grande entrave para a realização de forma adequada das atividades da ETI é a falta de espaço físico, de infraestrutura adequada e, também como citado, de recursos materiais para dar suporte às atividades, conforme relatam C1, OF3 e P3. Notou-se que a EMPC não foi construída para receber crianças em tempo integral, diferentemente dos CAICs, que foram projetados para esse fim. Esse é o grande empecilho para a realização das atividades: o espaço, ou melhor, a falta dele, tão citado pelos entrevistados. Essas respostas divergem uma da outra, pois, ao mesmo tempo em que elogiam a organização no funcionamento da ETI, afirmam não terem materiais e infraestrutura adequados para o desenvolvimento do trabalho. Verificou-se que os sujeitos não

reconhecem o que é necessário para ser considerada organização adequada de um programa dessa envergadura.

As considerações acima remetem a Gadotti (2009, p.31), quando afirma que “um dos importantes desafios do sistema público de ensino é fazer chegar às populações mais pobres os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola”. Não se pode oferecer somente educação, tem que ofertar com qualidade. Pelos relatos dosicineiros/ estagiários e professores, a unidade de ensino não está dotada de recursos didáticos e tecnológicos que atendam à demanda da ETI. A escassez das condições de trabalho relatada pelosicineiros e professores pode ser verificada quando os próprios têm que adquirir seu material de trabalho ou mesmo produzi-los utilizando sucatas.

Sobre esse aspecto, Matsuura salienta:

Uma escola de qualidade ou uma boa escola é “aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede” (MATSUURA, 2004, p.01).

A busca pela qualidade na educação requer uma revisão nas posturas. É necessário repensar qual sujeito se quer formar, para qual educação e, principalmente, para qual sociedade. Para tanto, entendemos que a Educação de Tempo Integral de qualidade acontece em todos os lugares, e não se limita somente à regulação e papéis oficiais. Tratamos aqui de discutir os diversos sentidos e significados do conceito de qualidade e de educação, e como esses conceitos implicam em formas de gerenciamento e de direcionamento na vida dos sujeitos.

Nesse contexto, ressaltou-se também a necessidade das parcerias com ONGs e os movimentos sociais, pois são considerados essenciais para o funcionamento da democracia e da ETI. Elas possibilitarão o desenvolvimento das atividades e a participação maior da comunidade.

Verificou-se que, mesmo os entrevistados utilizando salas e espaços improvisados, fizeram questão de afirmar que os objetivos de buscar uma educação de qualidade e minimizar a situação de risco e vulnerabilidade das crianças não poderiam ser descartados. Sem infraestrutura adequada, conseqüentemente, dificultará o sucesso das ações da ETI.

Ressaltamos a simplificação na educação, apresentada no capítulo I: não se pode minimizar as ações referindo-se a não redução de atividades e conteúdos que possibilitam um aprendizado significativo e que favoreçam o desenvolvimento da cidadania. Conseqüentemente, com a simplificação da educação, os objetivos da ETI não poderão ser alcançados na sua íntegra.

Confirmou-se essa observação nesses dois relatos:

OF1 [...] para realizar uma atividade, uma arte marcial em si, qualquer que seja, você precisa de um espaço físico adequado. [...] Tivemos que realizar grandes adaptações, hoje, nós temos uma sala mais adequada para isso, ainda é uma sala dividida, mas no começo foi o maior empecilho que tivemos.

OF4 [...] Eu gosto de fazer minhas aulas debaixo da árvore, aí coloca as cadeiras lá debaixo, porque nesses horários as salas estão todas ocupadas, então o lugar é mais quieto, é o mais isolado.

Mesmo entendendo que as atividades da ETI podem ser desenvolvidas em outros espaços não institucionais, Coelho (2009) nos mostra que a necessidade de tempo traz, conseqüentemente, a necessidade de espaço e, por isso, são necessárias instalações adequadas para que a ETI possa acontecer, pois os alunos irão passar um tempo maior na escola.

Com relação aos espaços na ETI, percebeu-se que a EMPC procurou utilizar parte do recurso financeiro para a adequação e ampliação do espaço físico da escola, mas somente a C1 citou a construção de um novo ambiente para a realização de atividades. Porém, esse espaço é ainda insuficiente pela quantidade de alunos matriculados na ETI.

Ainda sobre a infraestrutura, cinco entrevistados não se manifestaram, sendo os professores P2, P4 e P5 e os estagiários OF2 e OF5. As falas de cinco entrevistados enfatizaram a inadequação da infraestrutura da escola para o desenvolvimento da ETI. Esse é um aspecto agravante no que tange ao melhor desenvolvimento das atividades e que remeteu-nos, novamente, à importância das parcerias e do uso dos espaços existentes na comunidade, o que nos leva à próxima categoria.

2.4 Categoria: Interlocução Escola X Comunidade

No desenvolvimento das ações da ETI, é importante firmar parcerias com ONGs, clubes e com a própria comunidade escolar. Porém, em todas as falas dos entrevistados, não foi possível identificar nenhuma referência à utilização dos espaços coletivos disponíveis na comunidade, tais como as praças públicas. Isso posto, nota-se a dificuldade da escola em dialogar com o seu entorno. Pôde-se perceber, nas narrativas abaixo, uma situação meio contraditória, pois, ao serem perguntados sobre como se dá a interlocução escola X comunidade, afirmaram:

C1 Nós temos uma convivência muito boa, e eu consegui isso assim: no início, nós chamávamos para as reuniões e eles nunca vinham. Aí eu comecei fazendo as oficinas para eles participarem e estarem juntos, aí na hora que eles vinham, juntavam-se para a oficina, nós sempre servíamos um lanche, com isso conseguimos ter uma relação boa com a comunidade, mas eu posso falar com você que o máximo que eu tenho é 60% da comunidade presente na escola nesse programa, mas o que eu consegui até hoje foi assim, para eles virem assistir às oficinas. Como temos a banda, sempre que tem uma reunião, colocamos a banda para tocar, aí os pais estão presente(sic) e chamam os outros também. Mas é complicado, os filhos são muito largados, são muito sozinhos.[...] Tem menino que não tem assistência de nada, de ninguém, então é complicado essa relação com a comunidade.

OF1 [...] Na região em que eu trabalho, que é uma região de risco, a pedido até da escola, meu principal objetivo aqui é promover a integração dos alunos e promover a não violência entre os alunos, então meu trabalho é voltado para esse sentido, promover a integração, aluno-escola, aluno-aluno e aluno-comunidade, e diminuir no mínimo possível os eventos conflituosos que ocorrem aqui na escola, que ocorrem na comunidade e que refletem na escola.

[...] Para promover essa integração, nós realizamos as mostras de talentos, as oficinas, reuniões em que convidamos e trazemos a comunidade para participar, para que vejam o resultado do que estamos fazendo, inclusive no dia das mães, no dia dos pais. Nessas datas, promovemos oficinas para a comunidade inteira, para que todos possam vir e possam praticar, comparecer, presenciar [...].

Notou-se, no comentário de OF1, que essa postura está longe da emancipação proposta pela EI. A interlocução escola X comunidade é inexistente na medida em que somente a comunidade vai até a escola. A situação inversa não acontece. As atividades são realizadas entre os muros da escola, e a comunidade é convidada a participar em momentos festivos. Faz-se necessário a unidade de ensino se adaptar ao aluno, fazendo com que ele venha participar satisfatoriamente de todas as atividades propostas na ETI.

No entanto, o que se apresenta é que o aluno é que tem que se adaptar a escola, e não é isso que a educação integral propõe. O que vem ao encontro ao

pensamento de Teixeira (1999), quando preconizou uma EI voltada para atender aos anseios da comunidade. Não se pode fazer com que a comunidade acredite que a unidade de ensino irá resolver problemas sociais, mas sim aprender e a partir daí buscar transformar o seu contexto.

OF 5 [...] A escola abre esse espaço para que a comunidade perceba que ela não está escondida, que os alunos são capazes.

P4 Também é um pouco precária, a escola divulga sempre a realização de projetos, sempre exposta para a comunidade, mas vemos um grande desinteresse, por parte da comunidade, dos pais dos alunos, para incentivar [...].

P5 Eu vejo que os pais adoram, tem pais que sempre vêm falar com a gente, para saber se de fato o aluno esta na escola, se ele está frequente, principalmente para as famílias e para a comunidade, foi muito bem-vinda essa escola de tempo integral e o que percebemos é que eles a valorizam [...].

As falas dos pesquisados remeteu-nos a um modelo de relação escola/comunidade mais tradicional, em que a escola espera que a comunidade venha até ela e não aproveita os espaços que a própria detém. O que se observa é que a relação escola/comunidade está longe do que propõe a EI. Não são firmadas as parcerias fora da escola, somente convida a comunidade para visitar a escola em eventos festivos e que sempre tenha um atrativo, de preferência, lanche. A comunidade, aparentemente, é carente, tanto de recursos como de conhecimento de seus direitos por uma educação de qualidade.

A interlocução Escola X Comunidade é uma estratégia que todos os envolvidos na ETI devem almejar. Os espaços na comunidade, como praças, clubes, ONGs, em se tratando de ETI, são indispensáveis para se entender que a educação acontece e que os alunos necessitam sentir que eles têm muito que aproveitar e a transformar na comunidade em que vivem. É importante lembrar que essa visão não pode ser considerada excludente no que diz respeito à participação em outros espaços na sociedade, pelo contrário, é a partir de ações na ETI que a própria sociedade verá com novos olhos a potencialidade de cada um. Percebeu-se que os comentários de OF5, P4 e P5 ainda estão distantes do que a ETI propõe como interlocução entre escola e comunidade. Em suas falas, está implícito que, pelo fato da unidade de ensino se situar em uma comunidade de alto risco, ainda é melhor permanecer dentro dela desenvolvendo as atividades.

Padilha (2007) descreveu que devemos “educar em todos os cantos”. Sendo assim, pode-se entender que essa educação deve perpassar diversos espaços de aprendizagem, como ruas, praças, parques, bibliotecas, espaços esportivos, clubes. Só assim iremos resgatar os espaços públicos e desmistificar a cultura de que a instituição escola é o único espaço apropriado para que a aprendizagem aconteça.

O que fica claro, nessas inferências, é que os envolvidos não conseguem perceber a importância da participação da comunidade na escola e também da escola na comunidade.

P1 Aqui sempre montamos projetos, apresentações, que acabam trazendo também os pais para a escola e a comunidade, sempre tentando colocar os pais juntos com esses alunos [...].

C1 [...] Que esse aluno já está na escola, e que dava muito problema na comunidade, hoje sabemos que ele está na escola e esses problemas praticamente já diminuíram 70 ou 80%.

OF5 [...] A escola tenta, em todo momento, fazer essa amostragem com o que acontece no educandário, ela sempre procura mostrar os trabalhos feitos, colocar os meninos para serem os agentes dessa situação. Os alunos que apresentam, o professor é o mediador, mas quem faz acontecer é o aluno, tem a banda local, muitos projetos bons, a comunidade vem prestigiar, mas ainda é tímida essa presença da comunidade, deveria ser maior.

Nas reflexões propostas, percebe-se que ainda consideram a escola um espaço único de construção de conhecimento. Mas Carvalho afirma (2006, p.17): “A escola, como *locus* de formação do cidadão, deveria ser um espaço tempo/tempo privilegiado de produção/socialização do conhecimento”. Essa afirmativa reforçou a necessidade da escola sair dos seus muros e socializar o saber produzido, dessa forma, os pais e a comunidade poderão auxiliar o trabalho pedagógico da escola e não simplesmente serem submissos às decisões tomadas pela escola em prol do seu filho. Infelizmente, nem os sujeitos ainda perceberam essa importância.

2.5 Categoria: Conhecimento sobre ETI e EI e de suas bases legais

Uma das discussões propostas nesta pesquisa foi investigar o (des)conhecimento dos envolvidos em relação aos conceitos de ETI e EI e suas bases legais. Para isso, todos eles foram interrogados sobre os conhecimentos que

detinham sobre esses conceitos e suas bases legais. Obtivemos as seguintes respostas, primeiramente, de oficinairos e professores:

C1 ETI [...] Na Educação de Tempo Integral, a criança, ao ficar na escola o tempo todo, se ocupa e adquire conhecimento, aumentando muito mais a gama de conhecimento que ele vai adquirindo na escola e aumenta para ela também o processo de educação, de adquirir educação mesmo. [...] Procuramos inseri-los no tempo integral para adquirir a educação.

EI [...] É a oportunidade de dar ao aluno que vive sempre nas ruas, o aluno de alta vulnerabilidade, principalmente na região nossa aqui que a realidade nossa é muito difícil.

OF1ETI É o egresso (sic) do aluno durante mais tempo na escola, não necessariamente com as atividades curriculares comuns, e sim com outras atividades complementares que inclusive é como realizamos aqui na escola.

EI: No meu ver (sic), é mais voltada para essa área, mais dos conhecimentos gerais, básico curricular que ele necessita como base.

OF2 ETI seria o aluno na escola ultrapassando a carga do horário que ele já tem que cumprir, com o objetivo de tirar ele da rua e poder trabalhar com ele de forma mais ampla os conteúdos escolares.

A **EI** seria não somente trabalhar com o aluno os conteúdos escolares, mas trabalhar na formação integral do aluno, no desenvolvimento do caráter, do modo de ser, ver, agir, desenvolver o pensamento crítico do aluno.

OF3 A ETI seria para mim o aluno ir para a escola, passar mais tempo na escola, para desenvolver mais atividades na escola.

A **EI** seria uma forma deles utilizarem? Ficou mais vago e eu não vou saber te explicar concretamente o que seria.

OF4 ETI: Onde os alunos vem para a escola no horário de 10h. Aí, quando dá 13h, eles já ficam para a aula normal e nesse período eles participam de oficinas como karatê, Educação Física, artes e música.

A **EI** seria o período todo que as crianças ficam na escola.

OF5 ETI para mim é uma educação, um desvio da educação, da permanência contínua do aluno na escola, recebendo tanto o conhecimento como também se socializando, então é uma inserção maior desse aluno na instituição escola.

EI é a formação do aluno como um todo, em todos os aspectos. [...] A formação é por completo, não só em conhecimento, mas também na questão dos valores.

P1 ETI Olha, educação de tempo integral, como acontece aqui na escola, foi uma ajuda para esses meninos pela possibilidade que eles têm aqui na escola, porque tem oficinas [...]

P2- ETI [...] A educação de tempo integral é uma educação que realmente atenda pelo menos a maioria dos alunos e que esse atendimento, no contraturno, seja um atendimento prazeroso, agradável, com atividades diferenciadas, e que os alunos possam não sentir apenas o compromisso de ir à escola, mas de estar ali participando de alguma coisa que promova o crescimento.

EI Eu nem saberia diferenciar Educação de Tempo Integral e a Educação Integral, porque para mim a ETI englobaria essa EI, então não saberia diferenciar os termos.

P3 ETI [...] o termo educação integral só veio para acrescentar mesmo, principalmente nas comunidades mais carentes em que os alunos acabam não tendo uma assistência em casa.

EI [...] A educação integral pode favorecê-los na questão do aprendizado.

P4 ETI: A Educação de Tempo Integral valoriza o conhecimento básico do aluno, porque o aluno às vezes chega em casa e não tem interesse, ou o apoio de pegar uma tarefa ou um exercício.

EI [...] Não eu não vejo muita diferença não.

P5 ETI [...] O dia inteiro as crianças são acolhidas, as crianças que vem de manhã e ficam para o contraturno são acolhidas com várias atividades e oficinas [...]. O tempo integral é essa educação onde eles ficam o dia todo na escola.

EI: Devemos entender que a educação deve ser integral, além da escola, o horário que eles estão fora daqui eles deveriam também estar recebendo instruções para continuar aprendendo [...].

Nessa categoria, os conceitos dados pelos entrevistados demonstraram que o conhecimento sobre ETI e EI é confuso e limitado. Porém, mesmo partindo do conhecimento do senso comum, eles acreditam que haja diferença entre ETI e EI, porém, não os apresentam, somente tentam explicar sem consistência teórica. Trabalham com a ETI, mas não sabem dizer quais são os pressupostos e diretrizes que o embasam. Já os entrevistados P2 e P4 relataram que não veem diferença entre os termos. Percebeu-se que o que está oculto nessa fala é o desconhecimento sobre o programa.

Entretanto, as diferenças entre os conceitos existem e Gadotti (2009, p.29) demonstra que “Educação Integral é uma concepção que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou jornada integral”.

Sendo assim, a EI não pode ser confundida com a ETI, que depende muito da participação dos pais e da comunidade em geral, pois ela será desenvolvida em espaços formais, não formais e informais.

Enquanto temos os envolvidos na pesquisa ressaltando que um conceito não se diferencia do outro, Moll (2009, p.18) afirma que de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Percebeu-se ainda que, mesmo os sujeitos envolvidos na pesquisa que se posicionaram alegando haver diferença entre ETI e EI, não o fizeram com embasamento teórico e nem com convicção, pois EI não pode ser confundida com

escolarização. Mas o desconhecimento chega a ser tão significativo que os envolvidos confundem os pressupostos da ETI e EI, comprometendo e muito a realização de um trabalho que realmente possa formar os alunos de maneira integral. Não se pode conceber que uma escola sem infraestrutura e sem material adequado, com uma relação tão superficial com a comunidade e com profissionais tão pouco preparados ainda almeje uma educação de qualidade.

Todos reconhecem a importância de se manter as crianças em tempo integral na escola e também ressaltam que deveria haver uma continuidade de aprendizado fora da escola, conforme relatado pelo P5. Em todas as respostas, percebeu-se que os envolvidos não têm embasamento teórico sobre a Educação de Tempo Integral e a Educação Integral. No decorrer da entrevista, foi possível perceber também que eles reproduzem os conceitos adquiridos por meio do senso comum, mas sem embasamento teórico advindo de leitura de documentos, como Leis, Instruções Normativas e cadernos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o Programa Mais Educação/Educação Integral.

Isso pôde ser comprovado quando foi perguntado sobre o conhecimento que os envolvidos detinham dos documentos oficiais da União, Estado ou Município. As respostas obtidas dos gestores (G, C1 e C2) foram:

G Na verdade, nós temos conhecimento da orientação que a Secretaria nos passou, sobretudo sobre a vinculação do recurso, e o que ele pode ser aplicado para favorecer isso, mas no meu entendimento ainda não está claro.

C1 Os documentos, nós nem para diferenciar não dá (sic), porque os documentos que trabalhamos são os que vêm da União. Os documentos e orientações que recebemos da Secretaria são de eventos, são documentos que não têm uma burocracia, que vem da própria Secretaria, nós temos do governo federal que são os que temos que enviar direto, os relatórios, é claro que passa pela Secretaria de Educação, mais penso que vêm da união.

C2 Olha, os documentos específicos da Secretaria Municipal da Educação são as Diretrizes do Tempo Integral, 2013, 2014, 2015 e as de 2016 que estão sendo construídas, e os documentos oficiais da união são vários. Desde a década de 90, percebemos que há um avanço grande na legislação, a partir da década de 90, com a própria Constituição Federal. A Constituição Federal não chegou a abordar de forma específica a Educação Integral, mas ela já contemplava a Educação Integral ao propor uma educação multidimensional de responsabilidade de todos, do estado, da sociedade e das famílias, depois nós temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, que volta a ressaltar a questão e ainda propõe que o estado deva oportunizar amplos espaços para que o menino possa desenvolver a parte afetiva e também cultural, dentro do espaço de lazer, entretenimento e práticas esportivas. A LDB avança muito, 9.394/96, ao tornar esse ensino na

educação multidimensional do sujeito, fala do compromisso de todos para garantir essa educação multidimensional, agora vemos que o grande avanço é a partir do Programa Mais Educação. Tivemos também o FUNDEB anteriormente, mas o Programa Mais Educação induziu a Educação de Tempo Integral no país, priorizando aquelas escolas do município com pior IDH, priorizando também as escolas com alunos com maior risco social, com dificuldade de aprendizagem, mas nós vimos que há um avanço maior na Educação de Tempo Integral. Também temos o Plano de Educação, todos eles têm como proposta em suas metas avançar no sentido da Educação de Tempo Integral.

Nesse relato, o que se percebeu é que G e C1 conhecem, mas pouco compreendem a proposta. Os pesquisados demonstraram na sua fala pouco conhecimento da proposta, o que indicou a sua não efetivação. Como podem realizar bem um trabalho se não conhecem seus principais pressupostos nem os documentos oficiais que discorrem sobre a Educação de Tempo Integral? O que eles deixam claro é que recebem as instruções da Secretaria Municipal de Educação apenas. Tem-se explícito aqui o desconhecimento dos gestores da EMPC no tocante à base legal da Educação de Tempo Integral, rememorando o que está posto nas diretrizes operacionais da ETI da SME. A primeira atribuição é: “conhecer e submeter-se às diretrizes Operacionais do Programa Educação de Tempo Integral e legislações afins” (MONTES CLAROS, 2016, p.10).

Já nas respostas de C2, ao ser questionado sobre os documentos oficiais, notou-se que são citados aleatoriamente, e mesmo quando o entrevistado faz referências a um documento específico, não existe consistência em suas afirmações, chegando, em alguns trechos, a se confundir com o que dispõe os documentos oficiais, como Leis e Instruções Normativas. Essa fala não é a garantia, até o presente momento, de desenvolvimento de uma ETI de qualidade.

Sobre conhecer o embasamento legal, os demais entrevistados responderam:

OF3 [...] Tem aquele documento falando o que é o tempo integral, se eles utilizassem na escola o projeto seria totalmente diferente, do que eles propõem. **[E vocês conhecem esses documentos?]** (Grifo nossos) Legais? Não! Eu já passei por cima do que eles me passaram, quando eles foram explicar a proposta para o projeto eles explicaram como seria o projeto, então na explicação até certo ponto é diferente na realização do projeto.

P2 De tempo integral não, mas no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) nós temos uma documentação que nós trabalhamos em cima das questões desse documento.

Os envolvidos na Educação de Tempo Integral: OF1, OF2, OF4, OF5, P1, P3, P4 e P5 não manifestaram conhecimento dos documentos oficiais que embasam teoricamente a Educação de Tempo Integral. Mais uma vez, detectou-se que os envolvidos na Educação de Tempo Integral desconhecem a sua fundamentação teórica. Isso respondeu um dos problemas desta pesquisa: o desconhecimento dos envolvidos sobre ETI, o que pode trazer consequências, como a realização das atividades em desacordo com a proposta da ETI; não envolvimento na busca e/ou sugestão de parcerias adequadas; comprometimento com o desenvolvimento integral e não compartimentado das crianças.

Saber conceituar e reconhecer os documentos que embasam as ações da ETI é garantir segurança no desenvolvimento das atividades, até mesmo para alcançar os objetivos propostos. Como ressaltado anteriormente, é conflituoso um profissional lidar com ações que desconhecem as origens, os respaldos legais, o que se torna impossível legitimar intenções. Em respostas como a de P2, o que se pode entender é que, mesmo desenvolvendo atividades que estejam ligadas diretamente à ETI, os sujeitos não as reconhecem como tais, pois não têm embasamento teórico para identificá-la. P2 desconhece que o Plano de Intervenção Pedagógica¹³ (PIP) também é uma atividade da ETI, mas também não buscou conhecer no que trabalha e em quais perspectivas. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de serem discutidos nas capacitações temas como legislações relativas à ETI e políticas públicas.

A ETI precisa ser entendida, segundo Libâneo (2014), como uma modalidade de instituição escolar que busca aplicar os princípios da educação integral. E para que isso possa acontecer, é necessário que os envolvidos reconheçam esses princípios e os apliquem, para que se tornem característica da escola. Esses princípios são apontados como:

- a) Ampliação da jornada escolar para dois turnos do dia;
- b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para os alunos com dificuldade de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os alunos.
- c) Potencializar efeitos de métodos de procedimentos de ensino ativo como estudos de meio, utilização concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura;

¹³ Plano de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática para melhorar o aprendizado das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural [...];
- e) Integração mais próxima com a família e comunidade, isto é, integrar a escola com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade (LIBÂNEO, 2014, p.5).

A Educação de Tempo Integral, entendida dessa forma pelos envolvidos, propiciará uma maior criticidade na aplicação das suas ações, buscando inserir a comunidade, oportunizando-a a tomar decisão pela importância ou não desse projeto na comunidade e na vida dos seus filhos.

2.6 Categoria: Práticas Pedagógicas

Outra categoria que mereceu destaque foi sobre como osicineiros e os professores veem suas práticas pedagógicas na ETI. Essa categoria foi necessária para que se pudesse investigar a influência das práticas pedagógicas no alcance da aprendizagem dos alunos que participam da ETI.

OF 5 [...] Nós trabalhamos em sintonia com o professor da classe, sempre perguntamos dos avanços, percebemos e trocamos também isso. Então, parte do que está no plano de fundo do professor regente, eu pelo menos sempre comungo isso com o professor, eu quero que ele me dê os pormenores, o que ele quer que seja trabalhado e discutido no projeto da escola. Acaba que no final das etapas fazemos a volta para ver se o aluno avançou, se conseguiu caminhar a passos mais largos [...].

P2 [...] Aplicando e trabalhando com a matemática de forma lúdica, valorizo muito os jogos, claro que em alguns momentos não podemos fugir dessa parte de registro [...].

P3 [...] Estamos trabalhando com atividades diferenciadas para criar um interesse, principalmente na área da matemática, para que eles despertem um interesse pela disciplina.

P4 [...] Pega o conteúdo básico e transforma em atividades para aperfeiçoar esse conhecimento.

P5 [...] Trabalho com aulas diferenciadas [...].

Somente OF5 relatou sua prática pedagógica, ressaltando que compreende ser importante a troca de experiências com o professor regente. Nota-se que, com relação aos professores, houve uma inversão, somente P1 se recusou relatar a sua prática. Percebeu-se que tanto os professores quanto osicineiros demonstram dificuldades em relatar práticas pedagógicas consistentes com a EI.

Eles falam de maneira genérica que trabalham com aulas diferenciadas e atividades lúdicas, mas não apresentam nenhuma outra situação que mereça destaque no desenvolvimento integral das crianças.

Autores como Gadotti (2009) e Padilha e Antunes (2010) ressaltam a importância de se ter perfil para o desenvolvimento das ações na ETI. Não basta somente a vontade, ter um aluno de tempo integral, necessita ser também um professor de tempo integral. Gadotti (2009) descreve que precisa ser “profissional do sentido”, aquele que contribui para significar os projetos de vida. Enquanto Padilha e Antunes ressaltam que, numa concepção integral de educação, o trabalho do educador ganha um novo sentido, que está diretamente ligado à participação dos pais e da comunidade. Nesse momento, é válida a crítica feita às práticas pedagógicas dos entrevistados, que em momento algum destacam atividades que envolvam também os pais e a comunidade como aquelas que irão ajudá-los na consecução dos objetivos da ETI.

2.7 Categoria: Impactos

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar os impactos detectados no funcionamento da ETI na EMPC. Sendo assim, elencamo-los também como uma categoria. E pode-se identificá-los nas seguintes situações relatadas:

C1 [...] É Complicado, porque no ano passado o programa sofreu um divisor de águas. Em comparação com o ano de 2014, nós funcionamos ‘na marra’, nós não recebemos nenhum ‘tostão’, nada de dinheiro. [...] Até então não trabalhávamos com estagiários, nós contratávamos as pessoas e elas trabalhavam recebendo o dinheiro do próprio programa, não recebemos verba nenhuma, e como adquirimos todos os materiais no ano de 2014, funcionamos com tudo que foi adquirido nesse ano, e os estagiários da Unimontes e da Funorte, foi bem difícil.

OF 1 Eu acho que quanto mais o município se interessa, mais facilita o nosso trabalho [...].

OF 3 Acho que um grande impacto seria a falta de verba, ficar atrás, se a política pública hoje em dia utilizasse de certo modo a forma que usam, tem aquele documento falando o que é o tempo integral, se eles utilizassem na escola, o projeto seria totalmente diferente do que eles propõem.

OF 5 Acredito mais na questão financeira, essa experiência agora da Educação de Tempo Integral já tive em outras escolas. Sabemos que há investimentos, sim! Grande parte dos recursos vindos para a escola, como computadores, mesas alfabetizadoras, conseguiu-se com a escola de tempo integral, então assim existe todo esse recursos, agora se formos dizer, e o

professor? É aquela situação que nós já sabemos, ainda está almejando o salário digno, o retorno digno, para que consigamos fazer mais, porque uma vez tendo uma remuneração mais completa, podem fazer um trabalho ainda melhor, porque focaríamos em um único espaço, um único ambiente e uma única instituição, fazendo o trabalho valer.

P1- A ajuda que temos é pouca, devia ser bem maior, uma vez que esse projeto é tão bom para as crianças, para os alunos, eu acho que a ajuda deveria ser maior.

P2 Eu penso que ela entra com essa parte do profissional, ela entra com a capacitação, que ainda deixa a merecer, claro que está no começo ainda mais, eu penso que alguns ajustes ainda têm que ser feitos, faltam ainda várias coisas, desde o treinamento do pessoal, como a questão de espaço, que ainda devem ser implementadas.

P3 No início, tivemos grande dificuldade também de recursos. Hoje acredito que a direção buscou, por meio de órgãos públicos, e conseguiu solucionar nossos problemas, tivemos problemas em relação ao material didático, de cadeiras, e nós conseguimos que funcionasse de verdade, como foi imposto pela política esse nosso sistema de educação.

P4 Na minha forma de trabalhar, eu não vejo muito impacto, eu não tento relacionar muito nessa parte, temos o apoio e tentamos contornar situações de maneira diferenciada, atividades diferentes. Buscamos sempre o apoio na parte de colaboração mesmo, material, ônibus, para fazer aulas diferenciadas.

P5 Nossa, eu acho que é fantástico, é fundamental, sempre sonhei! Como na verdade eu estudei em escola pública, em escola de periferia também, então hoje o que eu vejo, eu vejo com bons olhos, eu acho que é nova a Educação de Tempo Integral aqui. Eu tenho plena certeza que vai deslanchar, e eu acho que já deu certo. Eu acredito que é o caminho que estamos a viver, e vamos chegar lá.

P3 afirmou que a ETI foi imposta pelo sistema municipal de ensino. Isso implica dizer que as decisões, desde a implantação da ETI, não foram colegiadas, mas sim tempestivamente, sem a participação dos envolvidos, professores, comunidade, pais. A EMPC teve que acatar as normas do gestor e da SME e implantar a revelia a ETI na unidade de ensino.

Nessas respostas observou-se claramente, com exceção de P5, que na percepção dos entrevistados não houve um grande impacto e o principal motivo foi realmente a falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações e o pagamento dos oficineiros e professores. A nossa intenção primeira era saber se a comunidade foi impactada com as ações da ETI, se houve verdadeiramente modificação na vida dos alunos e da comunidade a partir do funcionamento da ETI naquela localidade. Infelizmente, não foi o relato de nenhum dos pesquisados. Pelas falas dos sujeitos, não se pôde perceber grandes impactos na vida da comunidade,

alunos e professores. Os pesquisados conhecem pouco e/ou superficialmente a proposta, alegam que a infraestrutura e o material não são adequados, alegam não terem tido ou que tiveram pouca capacitação para trabalhar, a relação com a comunidade é superficial, não foram realizadas parcerias para incrementar a educação, não existe verba para o desenvolvimento das atividades. Contudo, se esses desafios não forem resolvidos, com certeza os impactos, principalmente os negativos, serão duplicados e os objetivos não serão atingidos.

Com as respostas dadas, verificou-se outra questão: o Financiamento da ETI. Ao analisarmos as respostas acima, observou-se que as verbas advindas do Programa Dinheiro Diretas na Escola (PDDE) estão cada vez mais escassas, prejudicando o bom andamento das ações da ETI. Os entrevistados ressaltaram situações importantes para entendermos o funcionamento da ETI na Escola Municipal Pequeno Cientista. Vejamos ainda:

C1 [...] Nós não recebemos nenhum ‘tostão’, nada de dinheiro, e para o programa não parar de funcionar, penso que o prefeito viu que era uma prioridade, ele começou a articular de maneira que mandava estagiários para a escola.

OF 1 [...] Outro empecilho foi justamente a questão de verba, para a realização de minha oficina muitos dos equipamentos são caros e são essenciais [...], [...] investimentos em capacitação e em recursos podem gerar um quadro melhor para que os professores de ensino regular trabalhem melhor [...].

OF3 [...] Falta de verba [...].

P2 [...] O próprio professor tem que gastar, para construir alguma coisa que é importante no nosso trabalho.

P3- [...] Tivemos problemas em relação ao material didático, de cadeiras, e nós conseguimos que funcionasse de verdade, como foi imposto pela política esse nosso sistema de educação.

Nessa categoria, assim como nas outras, nem todos os oficineiros e professores responderam ao questionamento, pois estava resguardado a eles o direito a tal renúncia no TCLE. Mas, a partir das respostas obtidas, viu-se que os problemas com a falta de recursos financeiros foram muito grandes, principalmente no ano de 2015. Anteriormente, somente trabalhavam na ETI os oficineiros que eram pagos com esses recursos, contudo, a verba do governo federal não foi depositada integralmente no ano de 2014, somente a primeira parcela. Com isso, foram

enviados para as escolas estagiários remunerados contratados pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) da Prefeitura Municipal de Montes Claros.

Os recursos financeiros disponibilizados no ano de 2014 também foram utilizados para adquirir materiais e para construção de galpão, onde são desenvolvidas algumas das atividades da ETI. Porém, ao observar o seu desenvolvimento, verificou-se que ainda são escassos os espaços e também os materiais didáticos. A falta de recursos para custear as despesas da ETI impediu que muitos projetos fossem desenvolvidos, excursões fossem feitas e trabalhos diferenciados fossem realizados por falta de material didático.

Outra influência negativa foi a diminuição das oficinas oferecidas, por mais que tivessem sido escolhidas pela escola e alunos para acontecerem. A escassez dos recursos fez com que oficineiros fossem dispensados, um deles foi da oficina de fanfarra, sendo esta uma das oficinas que os alunos mais gostavam de participar. O próprio Programa Mais Educação, no site do PDDE Interativo¹⁴, orientava para a troca e até mesmo dispensa de oficinas e, conseqüentemente, oficineiros. Todas essas informações foram obtidas no momento em que se coletavam os dados na entrevista semiestruturada.

As inferências feitas pelos sujeitos pesquisados no que diz respeito aos impactos foram somente os financeiros, causados pela falta de verba. No que tange a um dos objetivos da ETI, amenizar a situação de risco e vulnerabilidade, retirando as crianças das ruas, citado por eles, percebeu-se que tudo o que foi apresentado pelos entrevistados não iria modificar muito a situação de vulnerabilidade dos alunos, visto que não propõem discussões, análises, palestras abordando o tema. Também não contavam com envolvimento da comunidade e principalmente dos pais para exporem os problemas e levantarem possíveis soluções.

Segundo informações obtidas nas entrevistas, os pagamentos dos oficineiros e estagiários também ficaram a cargo da verba depositada ainda em 2014. Porém, enquanto oficineiros, professores, coordenadores e gestor mantiverem o pensamento de que somente a falta de verbas impacta o desenvolvimento da ETI, isso não irá transformar a realidade das crianças e a ETI não estará cumprindo sua função social. A falta de verbas traz sérias conseqüências para a consecução dos

¹⁴PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação com objetivo de ajudar a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas. Para isso, as respostas do diagnóstico devem corresponder à realidade e devem ser pensadas coletivamente.

objetivos e ela está apresentada aqui como um ponto tão relevante que todos os entrevistados se concentraram nela.

É evidente que as verbas são importantes, mas, além delas, o que impactou mais a comunidade com a implantação da ETI na EMPC? Somente o P1 descreveu que as crianças se envolvem com as atividades mais prazerosas e demonstraram uma melhora significativa na aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais. Porém, não consideram, em seus relatos, esses fatos como impactantes na comunidade escolar.

Isso posto, remontamos à falta de embasamento científico para discutirem as questões da ETI. Se a EMPC utilizasse mais os espaços disponíveis na comunidade, como quadras e praças, teria condições palpáveis de descrever os impactos percebidos também na comunidade e nos alunos. Na maioria das vezes, essas ações devem partir também da SME, mas percebe-se que não há um interesse dos gestores em fazer com que isso aconteça.

Gadotti (2009, p. 31) ressalta:

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao projeto Ecológico e Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc., além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais; enfim, integrar o bairro e toda a comunidade.

Talvez estes fossem os grandes impactos que poderiam ser percebidos na comunidade a partir do desenvolvimento das ações da ETI: professores e alunos fazendo valer a utilização de todos os espaços coletivos na comunidade para desenvolverem atividades que não coloquem os alunos em constante risco e vulnerabilidade e que propiciassem uma maior valorização do cidadão. Como bem descreve Silva (2009), ao afirmar que assim é que se reforça o sentimento de pertencimento, de fazer parte do processo no desenvolvimento econômico e social da cidade em cada um de nós.

Ao trazer à tona essas discussões, verificaremos quais foram os grandes desafios e as possibilidades encontradas para o funcionamento da ETI na EMPC no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO FUNCIONAMENTO DA ETI NA ESCOLA MUNICIPAL PEQUENO CIENTISTA

Em todo grande programa educacional a ser implantado percebemos, no seu decorrer, diversos desafios, mas também aparecem as possibilidades que reforçam ainda mais a vontade de querer persistir nele. Dessa forma, não foi diferente na EMPC ao implantar, no ano de 2010, o Programa Mais Educação/Educação de Tempo Integral. A implantação da ETI na unidade de ensino pesquisada foi feita há quase cinco anos e, mesmo assim, percebeu-se que os profissionais envolvidos pouco sabem sobre ela. A mudança de oficinairos, a cada oficina trocada, contribuiu para esse envolvimento precário, isso não justifica o comportamento dos demais que continuam na unidade de ensino por pertencerem ao quadro de profissionais efetivos da EMPC.

Acredita-se que houve uma acomodação por parte desses profissionais no tocante à formação continuada referente à ETI e também por parte da SME, que não dispõe de recursos para que isso aconteça. Percebeu-se também que pouca coisa foi alterada em relação ao espaço físico, visto que não há onde construir mais nada e, portanto, a EMPC continua inadequada para a ETI, como exemplo temos as salas de aula, que continuam improvisadas, e a falta de recursos materiais. Essas observações foram possíveis por meio dos relatos dos envolvidos no momento da realização das entrevistas.

Como já foi apresentado o contexto da unidade de ensino e a demanda atendida, discutir-se-ão quais os desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa e também quais as possibilidades encontradas no desenvolvimento das ações da ETI na EMPC.

3.1 Desafios da Educação de Tempo Integral na Escola Municipal Pequeno Cientista

Para melhor compreender o objeto estudado, foi preciso partir das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa da ETI na EMPC. Eles sempre encontraram desafios, porém, estes não foram considerados pelos envolvidos como obstáculos para a sua não realização, como veremos a seguir.

Como desafios, os sujeitos elencaram as seguintes situações:

C1 O maior desafio que encontramos é o espaço físico, é o pior que temos aqui na escola. Em segundo lugar são aqueles pais que não veem a Educação de Tempo Integral como uma maneira de estar recebendo um apoio na escola, eles pensam que tirar a criança da casa nesse horário não pode, é muito tempo para a criança ficar fora de casa. E o acolhimento dos professores? No início tivemos uma barreira muito grande, eles não entendiam de maneira alguma, achavam que o programa vinha para atrapalhar, que a criança cansava muito.

Observa-se na descrição de C1 que não foi realizado nenhum trabalho com os pais e com a comunidade no sentido de que eles entendessem mais sobre a ETI e se sentissem parte integrante. Esse sentimento de pertencimento é muito relevante na medida em que proporciona um envolvimento consciente e responsável no ambiente em que está inserido. Infelizmente não foi o que a EMPC fez. Ela iniciou as atividades mesmo sem a participação da comunidade envolvida nas decisões. O mesmo foi feito com os professores regentes, a SME apresentou a ETI já estruturada e iniciando, sem dar oportunidade de análise dos aspectos positivos e negativos. Isso acabou gerando uma insatisfação nesses professores, como pode ser visto no relato dado a C1, quando afirma que “o programa vinha para atrapalhar”. Os professores não foram envolvidos na implantação da ETI na EMPC, portanto, assim como os pais, não tinham o sentimento de pertença.

A coordenadora C2 vem corroborar C1 quando relata:

C2 Primeiro, o envolvimento das famílias, um maior envolvimento, nós conseguimos convencê-los da importância da educação integral em tempo integral, a própria administração dos núcleos que são muitos, o transporte, o espaço para atender a todos os alunos, mais desenvolvimento e comprometimento de alguns atores envolvidos no processo, esses são os nossos maiores desafios agora.

Ambas apresentam como desafio o espaço físico, observou-se que a EMPC esforçou-se para implantar a ETI, mas não tinha infraestrutura adequada para a realização de todas as atividades. Os sujeitos entrevistados apontam como um desafio significativo o não envolvimento dos pais nas atividades da ETI, até mesmo para enviar os filhos para a escola. Nos relatos de C1 e C2, eles deixaram claro que não há um comprometimento dos pais, por não acreditarem na importância das atividades da ETI no resgate dos seus filhos da situação de risco e vulnerabilidade a que são submetidos diariamente. Percebe-se a falta que um encontro com a comunidade fez. Eles não têm o sentimento de pertencimento porque sequer foram

consultados sobre sua viabilidade para a comunidade. Os pais e a comunidade não se sentem envolvidos na ETI.

Em outro contexto, pode-se verificar que um desafio foi a aceitação, o acolhimento da ETI pelos professores da escola. Eles acreditavam que, se a criança voltasse para escola e/ou permanecesse nela, não iria estudar, fazer suas tarefas e, com isso, iria manter um baixo rendimento nas disciplinas. Verificou-se que a decisão em implantar a ETI não foi devidamente discutida nem planejada. Esse é um dos grandes desafios presentes em praticamente todas as políticas públicas educacionais do nosso país.

Pelos relatos dos sujeitos, todos os desafios aparecem a partir dos pais e da comunidade. Percebeu-se que os próprios envolvidos no programa não percebem que têm problemas dentro da EMPC e que estes necessitam ser detectados e considerados, caso contrário, não terão como empreender mudanças para a melhoria da ETI.

Com relação aos desafios “G” afirmou:

Faltou estrutura, começamos um projeto sem ter estruturado a escola, faltou um ambiente para poder receber esse projeto. Então, nós fomos adaptando, nós ainda temos uma vantagem que nosso espaço é grande, então através de cada recurso que nós recebemos, juntamos, fizemos galpões, criamos uma estrutura que ficou bacana para recebermos essas oficinas, mas ainda nos falta a questão do vestiário, do lado da higiene. Nós precisamos trabalhar, ter uma política pública, ou uma interferência de equipar as escolas estruturalmente, o que falta é estrutura física para poder receber os meninos e talvez conseguir ampliar isso para a comunidade, para mãe ou pai.

Verificou-se, na fala de G, que foram grandes os desafios, iniciando desde a implantação da ETI. G os estruturou chamando para si o compromisso de melhorar a infraestrutura da escola, no intuito de buscar o envolvimento dos pais na escola.

Moll (2009a) entende que a extensão do tempo-quantidade deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo-qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. Essa extensão tempo-qualidade deve envolver os professores da unidade de ensino, pais e comunidade, no sentido de não protelar esforços para o alcance de uma ETI de qualidade.

Osicineiros apresentam outra visão de desafios. Para eles, a questão de financiamento tem um peso maior, tendo em vista que necessitam de materiais para ministrarem suas atividades. Apresentam também outra vertente de desafios,

que é o contexto social ao qual pertencem seus alunos. Vejamos o posicionamento de alguns:

OF 1 Outro empecilho foi justamente a questão de verba. Para a realização de minha oficina, muitos dos equipamentos são caros e são essenciais. Fora isso, tem todo o contexto da comunidade, aqui é uma comunidade de risco, então os alunos não tem o hábito de dialogar, querem resolver tudo no braço, e para quem trabalha justamente com a atividade física, com a luta, que é trazer o contato, mostrar para eles que eles têm que dialogar e não levar no braço. É um trabalho mais complicado, realmente um desafio.

OF2 Por se tratar de uma escola localizada em uma periferia, em uma comunidade em que o contexto social é muito violento, influenciado por questões de criminalidade, os alunos tendem a ser bem agressivos e indisciplinados, e isso acaba sendo uma dificuldade, trabalhar com alunos que não têm respeito, que já chegam de casa com os valores todos confundidos. Então, acaba sendo difícil lidar com esses alunos.

Na visão dos OF1 e OF2, além da verba que não foi depositada no ano de 2015, o que tornou as ações comprometidas, pois faltaram materiais específicos para desenvolvê-las, houve outros desafios, como a agressividade dos alunos e também o currículo que tinham que aplicar. Segundo eles, os alunos não estavam acostumados com o diálogo e queriam resolver tudo na agressão, e o currículo que utilizavam não apresentava aquilo que de fato atendesse ao que os alunos estavam precisando no momento, no entanto, era algo predeterminado pelos coordenadores. Por isso, muitas vezes, não o aplicavam e trabalhavam o que acreditavam ser necessário para os alunos. O que faziam denominavam de currículo oculto, contudo, não souberam defini-lo, mostrando total desconhecimento.

Giroux descreve:

Pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização – ainda que não declarada – da função social de controle que a escolarização exerce (GIROUX, 1986, p. 71).

Mesmo OF2 não apresentando cientificamente o conceito de currículo oculto, ele buscava trabalhar com o que de mais significativo se apresentava para os alunos, a fim de não aumentar a evasão, de melhorar o relacionamento entre eles e de favorecer um aprendizado mais consciente. Vale ressaltar que a própria atividade realizada pelos oficinairos os coloca mais em contato com a vida dos alunos do que

o próprio professor em sala de aula. O fato de não trabalharem com o currículo convencional da escola faz com que as questões relacionadas a valores, modo de vida e de convivência estejam mais latentes, portanto, questões mais distantes do que a escola está acostumada a trabalhar e mais próxima do que se convencionou classificar como currículo oculto.

A ETI traz novos desafios para a escola, como as atividades diversificadas que carecem de espaço, tempo e materiais diferenciados, e nem sempre o sistema que implanta a ETI percebe essa necessidade. O fato de os professores reclamarem mais da falta de verba é compreensível, pois a falta ou inadequação do espaço e do material atinge mais seu trabalho e, às vezes, um pode ser consequência do outro.

Outro ponto que pode ser destacado está associado ao fato de que os professores podem continuar trabalhando da mesma forma que antes da implantação da ETI, sem ter modificado verdadeiramente sua prática docente, por esse motivo, as condições ofertadas pela escola afetam menos seu trabalho. Entendemos que se não há um conhecimento dos conceitos básicos da ETI, qualquer aspecto será um grande desafio.

Adriana de Castro e Roseli Esquerdo Lopes (2011, p. 278) afirmam ser “uma alternativa positiva a possibilidade das Escolas de Tempo Integral elaborar seus próprios currículos escolares, sem ferir o que determina a LDBEN n.º 9.394/96, acrescentando atividades de livre escolha docente, desenvolvidas de acordo com um plano de trabalho elaborado pela equipe escolar”. Dessa forma, a EMPC teria como desenvolver atividades mais significativas para seus alunos e, conseqüentemente, que impactassem a comunidade em que vivem.

Continuando as análises, P3 e P4 acrescentaram como desafios a defasagem de conhecimentos dos alunos, o que classificam como tendo origem nos anos iniciais ou mesmo no sexto ano da Educação Básica. Eles reafirmam ainda a falta de material adequado:

P1 Faltava espaço, material adequado, porque não trabalhamos apenas com crianças, mas também com adolescentes, tinha que dar mais atenção, para ser um material atualizado, para chamar atenção mesmo deles, porque hoje em dia o mundo lá fora chama muita atenção deles, então nós aqui temos que inovar.

P2 Eles chegam ao nono ano com uma defasagem grande, e isso, às vezes, é difícil, eu trabalho, por exemplo, com o nono ano, mas eu tenho

alunos com diferentes níveis, e temos que trabalhar uma defasagem lá do sexto ano, então eu vejo que isso é um desafio.

- Ainda tem alguns problemas com relação ao material, que algumas das vezes, nós, o próprio professor, tem que gastar, para construir alguma coisa que é importante no nosso trabalho, então ainda vejo isso como um desafio.

P3 De repente a escola não estava adaptada para receber esses professores que vieram para lecionar essas disciplinas, em tempo integral.

P4 Um dos maiores desafios é em relação ao apoio em termo dos pais, tem aluno que vem desinteressado, desmotivado, porque não tem um acompanhamento da família na escola, percebemos isso nas consonâncias dos projetos que realizamos aqui, os pais são pouco participativos.

P5 Primeiro seria motivá-los, mostrar para eles que eles têm a possibilidade e podem superar as dificuldades, então temos que ter acima de tudo muita paciência e trabalhar a motivação, de que ele pode e que ele é capaz. Talvez o maior desafio seja isso mesmo, ter o aluno presente aqui todos os dias.

O que é apresentado pelos professores, além da situação da defasagem de conhecimentos básicos, é a falta de motivação dos alunos para o desenvolvimento das atividades. Quem lida diariamente com a ETI tem que ser criativo e persistente para conseguir manter o aluno no programa. Isso pode ser percebido no momento em que oficinairos e professores executavam suas atividades com os alunos. Mas estes não são considerados problemas, somente desafios a serem vencidos, pois um dos objetivos da ETI e da EI é equacionar essas questões.

O que também despertou curiosidade foi a fala de P3, quando afirma que a escola **não se preparou para receber os professores** (grifo nosso). Isso revela o grau de importância que P3 dá para a situação da EMPC com relação à inadequação dos espaços para os alunos, pois apresenta sua preocupação somente com seus pares.

Ao realizar a observação não participante na oficina de Judô, percebeu-se que todos estavam envolvidos e demonstravam interesse em atividade desenvolvida com parceiros agentes da Polícia Militar. Os alunos se mostravam tranquilos, interagindo com os dois militares que ministravam a oficina. A receptividade dos alunos com os militares não foi ríspida, pelo contrário, havia certa amizade e confiança. Ao dividir essas observações com C1, ela afirmou que também se surpreendeu com a reação dos alunos diante dos policiais. Esclareceu ainda que em todos os horários da oficina de Judô o ambiente é de muita harmonia, diferentemente das demais oficinas, principalmente as de Português e Matemática. Afirmou também que os policiais utilizam metodologias diferenciadas para chamar a

atenção dos alunos e que em cada oficina acontece uma atividade diferenciada, coisa não comum nas aulas regulares e nas demais oficinas de Português e Matemática.

Ressalta-se a importância dos profissionais fazerem uma análise que inclua de maneira mais consistente a prática pedagógica exercida pela escola e por eles. Os desafios que P1 a P5 apontam são problemas quase sempre externos à escola ou externos ao seu próprio fazer, como falta de interesse dos alunos, falta de participação dos pais, indisciplina etc. Não estou querendo dizer que isso não seja verdade ou que não seja importante, apenas ressalto que predomina essa análise, o que pode indicar que os profissionais e a escola estão pouco dispostos a modificar seu fazer docente, pois não se consideram parte dos desafios.

Mesmo quando esses profissionais relatam a falta de conhecimento dos alunos, é sempre atribuído a períodos anteriores, por esse motivo eles não têm responsabilidade sobre isso. Se os alunos são tão sem interesse ou indisciplinados, como prestaram tanta atenção nas aulas dos militares? O relato de C1 vem referendar essa atitude: segundo ela, eles têm as aulas planejadas e diferenciadas, utilizam uma metodologia condizente com os objetivos e mantêm um relacionamento de confiança e respeito. Já nas salas de aula regulares, isso é quase inexistente.

Os desafios descritos fizeram entender que o que permeia a ETI não são somente o conteúdo e os conhecimentos específicos para a preparação para o trabalho, mas também valores e cidadania.

Notou-se preocupação do gestor com a higiene dos alunos. Para que os alunos possam dar continuidade às atividades cotidianas na escola, esta deve estar equipada para recebê-los, mais uma vez a questão da infraestrutura sendo ressaltada. Um dos exemplos é descrito pela gestora da EMPC:

G- E essa infraestrutura, sobretudo em relação à higiene, que é uma grande dificuldade. Os meninos têm uma atividade esportiva, os adolescentes principalmente transpiram muito, têm que possibilitar para eles essa higienização.

A ETI traz realmente novos desafios para as escolas, dos mais complexos até os mais simples, como necessidade de espaço para higienização e de como é importante que as Secretarias de Educação, as escolas, os profissionais estejam preparados para esses novos desafios. Isso será possível quando for implantado

pela SME um programa permanente de preparação, de aperfeiçoamento e de acompanhamento dos envolvidos para que o programa tenha êxito.

Lopes e Castro (2011, p.279) acreditam que a “ETI é hoje o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno, visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho”. Mais uma vez o conceito de ETI sendo apresentado na prática em uma de suas nuances.

3.2 Apontamentos sobre a Educação de Tempo Integral e suas possibilidades

A ETI chegou até o município com o claro objetivo de transformar a Educação Básica. Ao atender os princípios propostos pelo PNE, implantou-se em todas as escolas de Montes Claros uma nova modalidade de se ensinar e de formar cidadão. Apesar de enfrentarem grandes desafios, os envolvidos na ETI da EMPC apontaram como possibilidades de mudanças a socialização dos alunos, a valorização das classes menos favorecidas pela sociedade, a ajuda às famílias – no intuito de orientar os seus filhos, retirando-os das ruas e da vulnerabilidade.

Os pesquisados apontaram, ainda, possibilidades que poderão ajudar na elaboração de uma proposta pedagógica mais voltada para a realidade da ETI, na qual a comunidade e os demais professores pudessem se envolver mais nas atividades e a própria Secretaria Municipal de Educação fosse mais parceira da unidade de ensino, prestigiando mais as atividades desenvolvidas na escola e no seu entorno, bem como proporcionando maiores capacitações em que todos das escolas, e não somente os envolvidos, pudessem compreender melhor o programa Mais Educação/ Escola de Tempo Integral.

Mesmo não deixando explícito o não registro das ações da ETI, exceto no momento da elaboração do relatório ao final de cada ano, percebeu-se que isso se faz necessário. O acompanhamento das atividades só é feito verbalmente com a C1, e isso só acontece no momento do planejamento. Não existem atas de reuniões dos envolvidos na ETI. Isso também pode ser notado na própria SME, cujos coordenadores do programa expuseram que somente receberam das escolas o relatório final, não arquivaram nenhuma via e, quando necessitam de alguma informação referente ao andamento das ações, solicitam do coordenador da unidade de ensino. Pode-se verificar que isso é um desafio para o bom andamento das

atividades na EMPC e também na SME. Dessa maneira, os projetos poderiam dar continuidade sem haver interrupções por questões políticas, o IDEB poderia atingir um índice maior, a frequência das crianças poderia ser amenizada, a comunidade poderia fazer valer seus espaços para aprimoramento do conhecimento ao se envolver mais nas atividades, as condições materiais poderiam ser ofertadas constantemente, a infraestrutura seria adequada, a capacitação dos envolvidos aconteceria, periodicamente, para todos, sem exceção.

Como apontado anteriormente, o currículo elaborado pela escola poderá ser uma contribuição no sentido de transformar a educação da EMPC em educação de qualidade, pois, segundo os próprios entrevistados, a ETI:

C1: Veio atender ao grito de socorro que a comunidade e as crianças tinham, por outro lado, veio também para trabalhar em nós, como funcionários públicos, que vivemos em um sistema sem expectativa e esperança de melhora, e esse programa nos deu uma luz no fim do túnel, ele veio para atender às necessidades que são possíveis de atender, não é difícil, basta querer.

Esse “grito de socorro” apresentado pela C1 não pode ser entendido como aquele que irá redimir todos os males da educação brasileira. A intenção da ETI na EMPC é propiciar o desenvolvimento da cidadania dos alunos que estão à margem da sociedade e vulneráveis. Propor um currículo que atenda a essas necessidades é visto como uma possibilidade para o alcance do sucesso da ETI.

Encerramos aqui as análises deste trabalho e passamos a tecer algumas considerações finais, estas são apresentadas sem a intenção de concluir e/ou esgotar a possibilidade sobre a temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se analisar o funcionamento da ETI numa unidade de ensino municipal de Montes Claros, os desafios encontrados e as possibilidades apresentadas pelos envolvidos para a consecução dos seus objetivos. Optou-se por analisar os dados a partir de seis categorias, todas relacionadas ao objeto de pesquisa, quais foram: funcionamento e infraestrutura; interlocução escola x comunidade; conhecimento sobre ETI e EI e suas bases legais; práticas pedagógicas; desafios e, por último, impactos.

As categorias foram organizadas a partir dos objetivos específicos e dos relatos obtidos na entrevista semiestruturada. As respostas obtidas responderam aos objetivos específicos elencados, bem como ao geral, além de responder ao problema desta pesquisa, que foi compreender “quais os desafios e possibilidades encontradas no funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino municipal”.

Na categoria funcionamento e infraestrutura, os sujeitos apresentaram como ocorreu a implantação da ETI na unidade de ensino, bem como delinearam a adequação do espaço utilizado para a realização das atividades. Nessa categoria, buscou-se compreender, à luz dos documentos oficiais, como decretos, portarias, instruções normativas e diretrizes operacionais, tanto federais como municipais, todo o respaldo dado às questões de infraestrutura e funcionamento. De acordo com o que prevê esses documentos, podemos afirmar que a EMPC precisa se adequar para continuar recebendo alunos na ETI. Os espaços são inadequados, salas improvisadas e faltam materiais para a realização das atividades. Cumpre as diretrizes no que diz respeito ao funcionamento, fazendo que com as crianças permaneçam na unidade de ensino por sete horas e meia. Porém, esse funcionamento é questionável, visto que não se pode funcionar bem sem a infraestrutura condizente.

Com relação à segunda categoria, interlocução escola x comunidade, as discrepâncias são observáveis quando todos os envolvidos na pesquisa alegam que somente convidam os pais e comunidade para visitarem a escola em momentos de eventos culturais e esportivos. Afirmam ainda que, para garantir cerca de sessenta por cento de presença, é necessário oferecer lanches para os pais. Em nenhum

momento expressa que fez parcerias com instituição, ONGs, clubes ou mesmo postos de saúde para que, a partir delas, a unidade saia dos seus muros e atinja o papel de interagir com a comunidade. Acredita-se que esse distanciamento se deu pelo fato de a unidade de ensino se encontrar em comunidade de alta periculosidade e os envolvidos terem receio de se locomoverem nesse ambiente. Mas a intenção da ETI é fazer com que a escola possa ser vista pela comunidade como aquela que ajuda seus filhos e valoriza seus espaços, e que a escola veja na comunidade uma parceira para o desenvolvimento das atividades.

Percebeu-se também, no momento das observações e das análises dos relatos, que os envolvidos desconhecem que tipo de parcerias podem firmar e o porquê. Eles preferem ficar na unidade de ensino desenvolvendo suas atividades sem inovação, sem enfrentamento dos obstáculos que se encontram na comunidade, o que é agravante para um programa em que o trabalho com as interações é necessário e faz com que se busque diminuir os riscos e a vulnerabilidade em que as crianças estão inseridas.

Tudo isso posto nos remete ao conhecimento dos envolvidos sobre a ETI e EI. Nos questionamentos feitos com essa intenção, todos, até mesmo o gestor da unidade de ensino, demonstraram não ter conhecimento sobre o programa com que lidam. Executam as ações tendo como base o senso comum e, quando tentam conceituar, diferenciar e falar sobre os objetivos e pressupostos da ETI, não os apresentam com segurança e nem com embasamento. Essa é uma análise negativa para aqueles que buscam alcançar objetivos que desconhecem, o que é impossível.

Ao serem contratados e/ou indicados para o trabalho com a ETI, nenhum dos envolvidos buscou se inteirar sobre a proposta, a SME não oportuniza essa capacitação e, além disso, eles alegam que, quando acontecem, e são raros os momentos, não são com essa finalidade. As capacitações que ocorrem com maior frequência são as direcionadas para os oficineiros/estagiários de Educação Física, enquanto às demais, como karatê, matemática e português, não é dada a atenção necessária. Isso implica em resultados não satisfatórios em avaliações aplicadas pelo próprio município e também pelo governo federal, no IDEB de 2011 e 2013. Os documentos elaborados pela EMPC, como relatórios para finalizar as atividades, não apontam os objetivos e nem se eles foram alcançados ou não. Constam fotos de alguns espaços, mas nada de relevante no que tange a uma argumentação que

demonstre a garantia de melhoria na qualidade da educação e a participação da e na comunidade.

No que se refere à categoria práticas pedagógicas, tanto deicineiros/estagiários como de professores, podemos afirmar que eles ainda desenvolvem práticas autoritárias, em que são decididas as atividades a partir de uma padronização. Poucas atividades propiciam a análise da realidade e o querer buscar melhoria da comunidade em que estão inseridos. Os conteúdos estudados são os mesmos do ensino regular, com exceção do tempo utilizado para ministrá-lo. A prática pedagógica voltada para aulas diferenciadas é o que foi relatado, mas, ao observar e discutir com os próprios docentes, chegou-se à conclusão de que não existe inovação nas aulas, pois realizam oficinas e seguem um mesmo padrão todos os dias. Fato este que pôde ser notado quando C1 afirma que a criança chega à unidade de ensino já sabendo das atividades que irá fazer, independentemente do horário já preestabelecido. Essa metodologia é mecânica e não propicia a inovação.

Fato relevante foi na oficina de Judô, desenvolvida pelos militares, que nos chamou a atenção pelo comportamento e pela disponibilidade dos alunos em executar as atividades. Até que ponto a formação dos nossos professores deixa a desejar, se as crianças preferem ter aulas com militares de que com os docentes? Todos os relatos de C1 nos indicaram essa opção dos alunos. É uma realidade intrigante e que nos remete à própria universidade, aos cursos de licenciatura. Temos na cidade e na região diversas faculdades e universidades que formam docentes, mas, ao observar osicineiros/estagiários e professores ministrando atividades, eles demonstram não ter o manejo de classe, a diversidade de metodologia que tanto falaram e as aulas diferenciadas, que não são uma constante. Infelizmente, o tema ETI não é discutido na universidade pública e talvez por isso o despreparo para desenvolver o trabalho.

Por fim, analisou-se a categoria impactos, cuja intenção foi verificar que impactos causaram a implantação da ETI na comunidade e nos envolvidos. Os relatos vieram carregados de conotações que, na maioria das vezes, poderíamos chamar de desafios. Diante de tantos desafios postos pelos envolvidos, como, por exemplo, o não comprometimento dos pais pela educação dos filhos, a falta de material pedagógico, o despreparo dos envolvidos na ETI por falta de capacitação, a infraestrutura inadequada, eles não foram capazes de chegar à conclusão sobre o que realmente impactava a comunidade com a implantação da ETI. Somente um

oficineiro afirmou que houve uma modificação no comportamento de alguns alunos mais agitados e agressivos para melhor. Eles acreditam que, após estarem participando das oficinas de Karatê e Judô, os alunos demonstram mais tranquilidade na resolução dos conflitos, tanto dentro como fora da escola. Este foi o grande impacto na vida da comunidade.

Foram apresentados mais desafios do que impactos no relato dos envolvidos. Desafios estes que podem ser traduzidos por serem “possibilidades que impulsionam o educador a uma prática educativa diferente, ousada e crítica que o auxilie no movimento de transformação social” (BARBOSA, 2004, p.165). Porém, se eles não os conseguem identificar como tal, não serão capazes de propor a transformação social. Para saberem falar sobre os impactos, os envolvidos necessitariam ter embasamento teórico para detectá-los, uma vez que apresentaram mais desafios que, na verdade, era o objetivo desta pesquisa.

As reflexões sobre ETI nos remetem às seguintes conjecturas: se não há um clima propício, envolvimento dos agentes educativos, projetos interessantes, infraestrutura adequada, profissionais capacitados, parcerias firmadas, comunidade participativa, currículo diferenciado e uma gestão democrática, torna-se impossível alcançar a qualidade na Educação de Tempo Integral. Necessário se faz mudar a prática pedagógica.

Esses desafios não amedrontaram os educadores. Em seus relatos, eles deixaram claro que abraçaram a proposta da EI e ETI e a tornaram realidade nas escolas municipais em Montes Claros-MG. Mesmo com tanta dificuldade, eles ousaram, se empenharam e estão buscando uma educação de qualidade.

Por isso, todos os apontamentos citados no decorrer deste texto nos auxiliaram a elucidar, ampliar e interpretar a EI e a ETI. As definições serviram de base para compreendermos as ações dos sujeitos pesquisados e também entender a visão que os gestores, principalmente a Secretaria Municipal de Educação e escola, possuem de política pública implementada. Os autores, que historicamente estudaram e veem estudando sobre o tema proposto, serviram de aporte teórico para entendermos a repercussão dessas políticas no campo por nós pesquisado.

Verificamos, nessas ações, condição de amenizar a vulnerabilidade das crianças em situação de risco, pensando sobre como a vulnerabilidade está refletindo na comunidade em que estão inseridos. Acredita-se que a SME pode oferecer uma Educação de Tempo Integral voltada para os anseios da comunidade.

O trabalho com os espaços e a intersectoriedade, se bem desenvolvido, fará com que a comunidade se integre um pouco mais com a unidade de ensino e o aluno aprenda mais e melhor.

A ETI nos levou a repensar o que é educação e Educação Integral. Foram discutidos os diversos conceitos de qualidade e educação e como esses conceitos implicam na forma de gerenciamento na vida dos sujeitos. Moll (2009), ao transitar pelos conceitos de educação integral, apontou-nos o seu significado político e social. Apresentou em suas discussões como fazer acontecer a ETI, buscando nas parcerias uma cumplicidade e favorecendo, através da educação, um repensar sobre a condição social das crianças e adolescentes. Em se tratando de ETI, sempre é aconselhável buscar o conhecimento além daquele que está posto. Percebemos que lidar com a condição social das pessoas e muitas vezes com seus sonhos levam-nos a apostar numa educação de qualidade e na diminuição das desigualdades sociais. Muito temos a aprender e inovar na ETI. Não podemos protelar mais uma vez a oportunidade de possibilitar que comunidade em geral veja com novo olhar as crianças que participam da ETI e também os profissionais que acreditam nela.

A Educação de Tempo Integral continua, para mim, como uma política pública capaz de redimensionar a educação no país. Porém, devemos entender o lugar de onde estamos falando, para quem estamos falando e por que estamos oferecendo uma educação desse porte. Intentar em manter as escolas com projetos que busquem aumentar as oportunidades das crianças na sociedade perpassa por profissionais que se comprometam em fazer uma educação diferente, modificando também suas práticas. Desmistificar, deixar de lado seus tabus, quebrar paradigmas em busca de um novo rumo na educação é entendido como um objetivo da EI. O que nos resta saber agora: estamos fazendo uma Educação de Tempo Integral de qualidade?

Gadotti explica:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa **nova qualidade** que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão) (GADOTTI, 2013, p.04).

É nessa perspectiva que teremos a Educação de Tempo Integral como aquela que perpassa os muros da escola, que envolve toda a comunidade em busca da qualidade e que tem o propósito de, entre outros, combater as desigualdades sociais, no entanto, precisa saber dizer a que veio. É necessária uma educação que realmente atenda às necessidades do povo menos favorecido.

Reiteramos, do nosso lugar de professora de curso de licenciatura, que os nossos cursos de graduação responsáveis pela formação docente deveriam discutir com seus alunos essa temática, isso contribuiria de forma significativa para uma ação mais efetiva, menos desafiante e mais propositiva em relação às ações em espaços escolares de ETI.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. MOTA, Sílvia Maria Coelho. *A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã; Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã)

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova(1932) edos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BAKUNIN, Mikhail A. Educação Integral. In: GARCÍA MARIYÓ, Félix. (org.) *Educação libertária - Bakunin e outros*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Dissertação de Mestrado. 234 fls. Faculdade de Educação- FAGED. UFRGS. Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2004 Disponível em <www.lume.ufrgs.br/bitstream/haudlle/10183/668/00048093.pdf> Acesso em 09 set.2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. *Decreto n.º 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. *Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24/04/2007*. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____. *Resolução/CD/FNDE n.º 7, de 12 de abril de 2012*. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal subsecretaria de Edições Técnicas. 2006.

_____. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990*- Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília: MEC, 1990.

_____. *Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis, RJ: 1997.

CARVALHO, J.M. *O cotidiano escolar como comunidade compartilhada*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2006, Recife. Anais. Recife: UFP, 2006.

CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. *A escola de tempo Integral: desafios e possibilidades*. Ensaio: aval. pol.públ., Rio de Janeiro, v.19, n.71, p.259-282, abr./jun.2011.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.51-61, abr., 2009.

_____. *Tempo de Escola e qualidades na educação pública*. Educ. soc. Campinas, v.28, n. 100, Especial, p.1015-1035, out.2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 dez.2015.

_____. *Educação Integral*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. *Educação integral, tempo e políticas: reflexões sobre concepções e práticas* 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. *Políticas Públicas para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho.*

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf>> Acesso em 16 dez. 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento.* Revista Brasileira de Educação, n. 17, Rio de Janeiro, maio/ago., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782001000200007&script=sci_arttext>. Acesso em 04 dez. 2014.

DEMO, Pedro. *Pós-Sociologia: para desconstruir e reconstruir a sociologia.* Petrópolis: Vozes, 2007.

DEWEY, John. *Democracia e Educação.* Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Textos selecionados.* In: WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 69-128.

FERNANDES, Fernanda Oliveira; FERREIRA, José Heleno. *A Educação em Tempo Integral: novos desafios para a Educação no Brasil.* Disponível em <http://funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempointegral.pdf2012>>. Acesso em 10 mai. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo.* São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Qualidade na educação: uma abordagem.* Artigo Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem-COEB. Florianópolis, 2013. p.1-18.

GEERTZ, G. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. *A teoria crítica e a resistência em educação (para além das teorias da reprodução).* Petrópolis: Vozes, 1986.

HAMZE, Amélia. *Escola Nova e o movimento de renovação do ensino.* Barretos: UNIFEB, s.d. Disponível em < www.educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm.> Acesso em 12 dez. 2015.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p.91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem?* In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/ UFE, 2014.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista Brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, maio/ago. 1984.
- MAURÍCIO, Lúcia V. *Políticas públicas, tempo, escola*. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DPetAlii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.27, p.40-56, 2004.
- MATSUURA, Koichiro. *Qualidade da educação: desafio do século 21*. Notícias UNESCO, n. 25, set. a dez./2004. Brasília. UNESCO, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. 34ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, SOUZA, Maria Cecília de; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MINAS GERAIS, MontesClaros. *Diretrizes Operacionais para as Escolas de Tempo Integral de Montes Claros*. Secretaria Municipal de Educação, 2016. Mimeo.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUSCar, 2003.
- MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. *Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?* Em Aberto, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881>>. Acesso em: 21 jun. 2015.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escolas: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Escola de Tempo Integral*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC/Secad, 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em 15 dez. 2015.

MONTES CLAROS, *Relatório Final 2013-2014. Escola Municipal Mestra Fininha*. Montes Claros-MG. Mimeo.

_____. *Diretrizes Operacionais para as escolas municipais de educação de Tempo Integral*. Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros-MG, 2016. Mimeo.

_____. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral*, Montes Claros-MG, 2013. Mimeo

MORAES, José Damiro de. *Educação integral: uma recuperação do conceito*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Lisboa: Porto editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros. *Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto alegre, n.51. p.42-45, ago./out.2009.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.140.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *A terceira via e as políticas públicas de educação integral: sobre a organização escola/comunidade no programa Bairro-Escola*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa. *Educação Integral em tempo*

integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii, FAPERJ, 2009.

SOUZA, Ediléia Alves Mendes. *Prática Pedagógica de qualidade na Educação Infantil em Escola de Tempo Integral*: visão de professores. 147 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Editora da UFRJ, 2007.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 1999.

TORRES, R. M. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: Muitos Lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OFICINEIROS (Estagiários e professores) UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DE JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJMPÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado oficinairo, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade municipal de ensino de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, sob a orientação da Prof^a Dra. Regina Célia do Couto. Nosso principal objetivo é compreender as implicações do funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino na zona urbana, do município de Montes Claros-MG. A sua participação é fundamental. Respeitando os critérios da ética da pesquisa, está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito deste estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 99205-9526 ou pelo e-mail dirceinfa@yahoo.com.br.

Muito obrigada pela colaboração!

1. Fale sobre o que você pensa ser educação de tempo integral e educação integral.
2. Como você vê sua prática pedagógica na educação de tempo Integral?
3. Descreva como é o funcionamento da educação de Tempo Integral nesta unidade de ensino.
4. Fale um pouco sobre os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações da educação de Tempo Integral.
5. Quais os impactos da política pública na realização das ações da Educação de Tempo Integral?
6. Como se dá a interlocução entre o a Escola de Tempo Integral e a comunidade?
7. Quais os impactos gerados no currículo, após a implantação da Educação de Tempo Integral?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES (SME E
UNIDADE DE ENSINO) UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES
DE JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado coordenador, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade municipal de ensino de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, sob a orientação da Prof^a Dra. Regina Célia do Couto. Nosso principal objetivo é compreender as implicações do funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino na zona urbana, do município de Montes Claros-MG. A sua participação é fundamental. Respeitando os critérios da ética da pesquisa, está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito deste estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 99205-9526 ou pelo e-mail dirceinfa@yahoo.com.br. Muito obrigada pela colaboração!

1. Fale sobre o que você pensa ser educação de tempo integral e educação integral.
2. Qual seu conhecimento sobre os documentos específicos da SME e oficiais da União sobre a Educação de Tempo Integral?
3. Como é feita a análise de relatórios técnicos específicos da Educação de Tempo Integral?
4. Como é o funcionamento da educação de Tempo Integral na unidade de ensino?
5. Fale um pouco sobre os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações da educação de Tempo Integral.
6. Quais os impactos da política pública na realização das ações da Educação de Tempo Integral?
7. Conte-nos sobre o acompanhamento da Educação de Tempo Integral na Unidade de ensino.
8. Como é a interlocução entre a Escola de Tempo Integral e a comunidade?
9. Como e quando acontece a capacitação de oficinairos, gestores e coordenador de unidade de ensino?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR (DIRETOR DA
UNIDADE DE ENSINO) UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DE
JEQUITINHONHA E MUCURI-UFVJM
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado gestor, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade municipal de ensino de Montes Claros-MG desafios e possibilidades” sob a orientação da Profª Dra. Regina Célia do Couto. Nosso principal objetivo é compreender o funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino na zona urbana, do município de Montes Claros-MG. A sua participação é fundamental. Respeitando os critérios da ética da pesquisa, está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito deste estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 99205-9526 ou pelo e-mail dirceinfa@yahoo.com.br. Muito obrigada pela colaboração!

1. Fale como você pensa ser uma educação de tempo integral e uma educação integral.
2. Qual seu conhecimento sobre os documentos específicos da SME e oficiais da União sobre a Educação de Tempo Integral?
3. Como é o funcionamento da Educação de Tempo Integral nesta unidade de ensino?
4. Quais os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações da educação de Tempo Integral?
5. Quais os impactos no currículo da escola a partir da realização das ações da Educação de Tempo Integral?
6. Houve melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem após a implantação da Educação de Tempo Integral nesta unidade de ensino?
7. Como é realizada a aplicação dos recursos para o funcionamento da educação de Tempo Integral?
8. Como é a participação dos pais nas ações da Educação de Tempo Integral?
9. Os pais e professores notaram melhoria na aprendizagem e socialização dos filhos/alunos?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “O funcionamento da Educação de Tempo Integral em uma Escola Municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”. A pesquisa será coordenada pela Prof^a Dra. Regina Célia do Couto e contará ainda com a mestranda Dirce Efigênia Brito Lopes. O motivo deste se deve ao fato de você estar, diretamente, envolvido(a) na educação de tempo integral, objeto desta pesquisa.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa quanto à sua participação ou em responder alguma pergunta feita não trará nenhum ônus para você nem para nenhum outro envolvido nesta pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é compreender o funcionamento da educação de tempo integral na unidade de ensino do sistema público municipal de ensino de Montes Claros-MG.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) aos seguintes procedimentos: responderá um questionário que lhe será entregue assim que confirmar o aceite e que você poderá escolher o melhor local para respondê-lo, devolvendo-o no prazo de até cinco dias; logo depois passará por uma entrevista, que será feita na própria unidade de ensino, em sala reservada longe de ruídos e barulhos.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 10 minutos.

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos, poderá gerar um desconforto ou constrangimento no momento de responder ao questionário, no entanto, este será minimizado pelos seguintes procedimentos: não será identificado pelo nome e em nenhuma hipótese haverá a menção de características que poderão identificá-lo. Com relação à entrevista, esta será realizada em sala reservada e longe de ruídos e barulhos e também não contará com identificação. Reiteramos que caso

se recuse a responder alguma pergunta isso não lhe acarretará ônus, nem a nenhum dos envolvidos na pesquisa.

Não há benefícios diretos para os participantes, porém os benefícios indiretos relacionados à sua participação serão: contribuir com a produção científica na área de educação e gestão de instituições educacionais, e a partir dos resultados obtidos propiciar uma melhoria na qualidade da educação oferecida para a comunidade onde a unidade de ensino municipal esta inserida. Durante o trabalho de pesquisa envolver-se-ão os agentes educativos (coordenadores, oficinairos, estagiários, professores e gestor), sujeitos diretamente envolvidos na Educação de Tempo Integral na unidade de ensino pesquisada.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/ informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Neste termo, constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Montes Claros (MG), _____ de _____ de 2016.

Nome do participante

Assinatura do participante - Data

Nome da testemunha

Assinatura da testemunha - Data

Nome do coord. da pesquisa

Assinatura do coord. da pesquisa - Data

PESQUISADORA PRINCIPAL: Dirce Efigênia Brito Lopes
Endereço do pesquisador: Rua Serra Azul, 108- Morada da Serra - Montes Claros/ MG
TELEFONE: (38) 992059526
E-mail: dirceinfa@yahoo.com.br

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES D JEQUITINHONHA E MUCURI –
UFVJM PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

Diamantina-MG, _____ de _____ de _____

À Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros-MG

Temos o prazer de apresentar a Mestranda Dirce Efigênia Brito Lopes, matrícula 20142912025, aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação desta Universidade que desenvolverá a pesquisa cujo título é: “O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade municipal de ensino de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, sob a orientação da Prof^a Dra. Regina Célia do Couto. O objetivo principal do estudo é investigar as implicações do funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino na zona urbana, do município de Montes Claros-MG. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa serão a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores (SME e Unidade de Ensino), gestor, oficinairos (estagiários e professores) e análise documental dos relatórios técnicos, atas de reuniões e legislação específica do Programa de Educação de Tempo Integral. Estima-se que o desenvolvimento da coleta de dados tenha duração de oito meses, este prazo pode ser reduzido ou estendido conforme o andamento da pesquisa. Os resultados serão divulgados na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, podendo ser publicados posteriormente. A mestranda se compromete em socializar os resultados com a unidade de ensino participante através da entrega da cópia da dissertação, bem como de participar de uma reunião para socialização dos resultados obtidos. A identidade da unidade de ensino e dos participantes será totalmente preservada. Qualquer dúvida ou informação a respeito dessa pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 99205-9526 ou pelo e-mail dirceinfa@yahoo.com.br. Agradecemos a colaboração dessa Secretaria para com o desenvolvimento do estudo, acreditando que as pesquisas em Educação, como aqui apresentada, representa uma importante contribuição para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem,

Atenciosamente,

Prof^a Dra. Regina Célia do Couto – Orientadora- UFVJM

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS SUJEITOS

QUESTIONÁRIO		
<p>Prezado (a) Oficineiro(a)/ Professor(a), Coordenador(a) ou Gestor(a),</p> <p>Preciso de sua colaboração, respondendo às questões desse formulário. Ele faz parte do processo de pesquisa intitulado “O funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, desenvolvido pela Prof^a Dirce Efigênia Brito Lopes no Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Obrigada!</p>		
QUESTÕES		
PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL		
1 – Nome (optativo) _____		
2 – Idade		
() 18 a 30 anos	() 41 a 50 anos	
() 31 a 40 anos	() acima de 50 anos	
3 – Sexo: () Masculino () Feminino		
4 – Estado Civil		
() solteiro(a)	() separado(a)	() viúvo(a)
() casado(a)	() divorciado (a)	() outro _____
5 – Reside em casa:		
() própria	() com parentes	() cedida
() alugada	() republica	() outros _____
6 – Mora em Montes Claros		
() Sim	() Não. Onde? _____	
7 – Possui dependentes?		
() Não		
() Sim. Quantos? ____ () pais () filhos () esposo(a) () outros _____		
8– Assinale a sua faixa salarial (caso tenha salário)		
() menos de 02 salários mínimos		
() 02 salários mínimos		
() 03 a 05 salários mínimos		
() mais de 06 salários mínimos		
9- Você recebe bolsa; salário complementar ou outro tipo fonte de renda?		
() Não () Sim Qual? _____		
10- De que forma a bolsa contribui com o seu o desenvolvimento satisfatório do seu trabalho? _____		

FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PARTICIPAÇÃO NA ETI

11- Qual a sua graduação?_____ Tem pós-graduação?

() Sim () Não. Qual área?_____

12-Estudou em Escola pública ou privada?_____

13 – Por que buscou trabalhar com a Educação de Tempo Integral (ETI)?_____

14 – Antes da Educação de Tempo Integral, já possuía alguma experiência com a escola pública?

() Não () Sim. Qual_____

15–Em qual oficina/subprojeto está inserido?_____

16 – Em relação ao seu grau de satisfação, quanto a ETI você se sente:

() satisfeito () insatisfeito Porque?:_____

17 - Como você estrutura o registro de suas atividades na ETI?

() Planejamento de atividades () Registro de memórias

() Relatório () Outro.

Especifique _____

18 – Você socializa os registros feitos com os coordenadores (SME/Unidade de Ensino)?

() Não () Sim

19– Você já tinha conhecimentos da ETI antes do trabalho aqui nesta unidade de ensino?

() Não () Sim

20 –Quais desafios você encontra ao desenvolver as atividades desenvolve na ETI? Cite-os.

21-Quais as possibilidades você vê no desenvolvimento das Ações da ETI?_____

22- Houve interferências da ETI no currículo da escola? () Não () Sim

Justifique:_____

23 – Você percebe que as crianças que participam da ETI desenvolveram mais tanto no aprendizado quanto no relacionamento interpessoal? () Não () Sim

Exemplifique:_____

24 – Os pais acompanham as ações da ETI? Há interlocução entre escola/ comunidade? () Não () Sim

Justifique:_____

25- Como e quando ocorre a capacitação deicineiros /professores/estagiários/gestor/coordenadores?

26 - Utilize esse espaço para informar o que é necessário para desenvolver seu trabalho como oficineiro/professor/ coordenador, na ETI.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS-MG
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Como secretária de educação nessa Secretaria Municipal de Educação, autorizo a pesquisadora Dirce Efigênia Brito Lopes, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade municipal de ensino de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades” a ter acesso aos documentos e aos arquivos da coordenadoria de Educação de Tempo Integral, bem como aos documentos da unidade de ensino pesquisada na busca de dados que fomentem sua pesquisa; sabemos do seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados.

Montes Claros, 19 de fevereiro de 2016.

Profª Sueli dos Reis Nobre Ferreira
Secretária Municipal de Educação