

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO**

FRIDA RENGEL RAMOS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CICLO DA INFÂNCIA SOBRE
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

**LAGES – SC
2018**

FRIDA RENGEL RAMOS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CICLO DA INFÂNCIA SOBRE
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense–UNIPLAC. Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Patrício Arruda

**LAGES – SC
2018**

Ficha Catalográfica

Ramos, Frida Rengel.
R175c Concepções de professores do ciclo da infância sobre escola em tempo integral e
educação integral: implicações no processo de ensino aprendizagem/Frida Rengel
Ramos. – Lages, SC, 2018.
113 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Dra. Marina Patrício Arruda

1. Ciclo da infância. 2. Educação integral. 3. Escola em tempo integral. 4.
Processo ensino-aprendizagem I. Arruda, Dra. Marina Patrício. II. Título.

CDD 371.04

(Elaborada pelo Bibliotecário Silvania de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

FRIDA RENGEL RAMOS

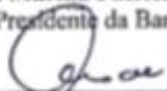
**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO
CICLO DA INFÂNCIA SOBRE ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO
INTEGRAL: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na L – 2 Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade

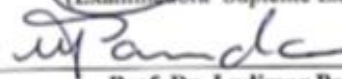
Aprovada em 12 de dezembro de 2018.



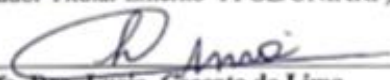
Prof. Dra. Marina Patrício de Arruda
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)



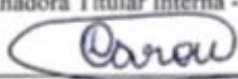
Prof. Dra. Izabel C. Feijó de Andrade
(Examinadora Suplente Externa -USJ)

p/ 

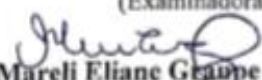
Prof. Dr. Ludimar Pegoraro
(Examinador Titular Externo- PPGE/UNIARP)

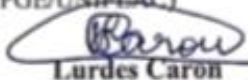


Prof. Dra. Lucia Ceccato de Lima
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)



Prof. Dra. Lurdes Caron
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)


Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017


Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

À dona Vanda, minha mãe, amor sem medida.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, sem Eles não teria conseguido.

Às minhas filhas, Dyandra Antonella e Amanda, por compreenderem as minhas ausências e desafios do percurso.

À minha família, pelas orações, apoio e incentivos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda, pela amorosidade em todos os diálogos, pela orientação constante, presente, firme e acalentadora.

À Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade, pelo vínculo de afeto e aprendizado ensinando-me a olhar o mundo de forma inteira, escrever melhor, pensar melhor, ser melhor e viver melhor.

Aos grandes professores doutores do PPGE, pelas oportunidades do convívio e aprendizado.

À Professora Doutora Lurdes Caron e ao Professor Doutor Ludimar Pegoraro, que aceitaram ler de forma crítica meu trabalho.

À professora Dra. Lúcia Cecatto, pelo imenso carinho dedicado a mim e aos meus escritos.

Aos meus colegas/amigos da turma de 2017, que dividiram comigo tantos momentos de estudos e felicidades.

À equipe diretiva da escola onde realizei a pesquisa de campo, pela acolhida e suporte na realização das entrevistas.

Aos professores entrevistados, sem eles essa pesquisa seria inviabilizada.

À amiga e irmã do coração, professora mestra Cleci Terezinha, pelo incentivo e apoio para o ingresso ao mundo da pesquisa.

Às amigas, companheiras de estudos, pesquisas e devaneios, Luciana Oliveira e Júlia Damasceno, pela parceria e apoio nessa caminhada, tornando-a mais leve e feliz.

À Julinha, pela revisão, pelas conversas recheadas de teoria e sorrisos, pela correção do texto.

À Prefeitura Municipal de Lages e à Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio financeiro e a licença, o que me possibilitou o acesso ao mestrado.

Com vocês, divido a alegria desta experiência.

*“No caminho da sabedoria, te ensinei e, pelas
carreiras direitas, te fiz andar. ”*

Provérbios 4:11

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida junto aos professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Lages/SC. Esse estudo teve como objetivo geral compreender as concepções dos professores do ciclo da infância sobre a educação integral e escola em tempo integral. O trabalho se justificou tendo em vista a experiência profissional da pesquisadora e a necessidade de ampliar a discussão sobre as concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral. Nas Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), propõe-se uma concepção de educação integral para além do aumento do tempo de permanência das crianças na escola, entretanto, na prática isso pode não ocorrer. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, documental e realização de uma entrevista semiestruturada com os professores participantes. A sustentação teórica levou em consideração as diretrizes para a Educação em tempo Integral Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, além de diálogos com autores contemporâneos que colaboram na distinção entre conceitos que, muitas vezes, são utilizados como se tivessem o mesmo sentido. Os resultados obtidos trouxeram relevantes contribuições sobre as possibilidades e os limites de conceitos que acabam por afetar o processo ensino-aprendizagem dos educandos nas escolas em tempo integral. A tipologia das concepções docentes acerca do tema também sinalizam possibilidades de importantes reflexões sobre a prática pedagógica voltada para a formação integral do sujeito.

Palavras-Chave: Educação integral. Escola em tempo integral. Ciclo da infância. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present dissertation was developed with the teachers of the Municipal Teaching Network of the Municipality of Lages / SC. This study aimed to understand the conceptions of the teachers of the cycle of childhood on integral education and full time school. The work was justified in view of the researcher's professional experience and the need to broaden the discussion about the conceptions of Integral Education and Full Time School. In the National Curricular Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2013), a conception of integral education is proposed, in addition to increasing the length of stay of children in school, however, in practice this may not occur. It was a qualitative research of the bibliographical, documentary type, we present the realization of a semi-structured interview with the participating teachers. The theoretical support took into account the guidelines for Integral Education, LDB National Education Guidelines and Bases and National Curricular Parameters - PCN, as well as dialogues with contemporary authors that collaborate in the distinction between concepts which are often used as if they had the same meaning. The results obtained brought important contributions about the possibilities and limits of concepts that affect the teaching-learning process of the students in full-time schools. The typology of the teaching conceptions about the subject also indicates possibilities of important reflections on the pedagogical practice focused on the integral formation of the subject.

Keywords: Integral education. Full time school. Childhood cycle. Teaching-learning process.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Categorias teóricas da dissertação.....	58
FIGURA 2 Eixos temáticos.....	55

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca simples	19
QUADRO 2 - Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca avançada.....	19
QUADRO 3 – Periódicos selecionados para análise.....	20
QUADRO 4 – Ciclos da Educação	24
QUADRO 5 – Competências gerais da BNCC.....	25
QUADRO 6 – Percorso metodológico da pesquisa.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional De Educação

DCN– Diretrizes Curriculares Nacionais

DNCEB– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC – Programa Nacional De Alfabetização na Idade Certa

MEC – Ministério Da Educação E Cultura

PNAD - Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

EM BUSCA DE UM CONHECIMENTO PRUDENTE e PERTINENTE: ponto de partida.....	13
1 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA PENSAR CONCEITOS DE PESQUISA	21
1.1 ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHOS JÁ TRILHADOS RUMO AO OBJETO DE REFLEXÃO	21
1.2 CICLO DA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	27
1.2.1 O ciclo da infância, a alfabetização e o letramento	28
1.3 POLITICAS BRASILEIRAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	35
1.4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	43
1.5. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DE ANÍSIO TEIXEIRA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017	46
1.5.1. Estabelecendo as diferenças entre educação assistencialista e educação cidadã.....	54
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	57
3 ANALISANDO OS DADOS DE PESQUISA	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
6. REFERÊNCIAS.....	91
7. APÊNDICES	96
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	96
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	97
8. ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 1 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES.....	100
ANEXO 2 - QUADRO DE PROFESSORES	112

EM BUSCA DE UM CONHECIMENTO PRUDENTE E PERTINENTE: PONTO DE PARTIDA

Os tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas. As perguntas fortes dirigem-se não só às nossas opções de vida individual e coletiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre as quais é possível escolher. São, portanto, questões que provocam um tipo particular de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr causa o horizonte de possibilidades, imaginando nele virtualidades para esgotar o campo das perguntas e das respostas possíveis ou legítimas. (Boaventura de Souza Santos)

Início essa dissertação de mestrado considerando os ensinamentos de Boaventura Santos, com quem aprendi sobre a construção de um conhecimento prudente em um contexto vivido como tempo de transição. A particularidade deste tempo influenciou os questionamentos que fiz, configurando o que penso ser uma pergunta forte em busca de uma resposta igualmente forte, mas permeada pela transição de nosso tempo.

Durante minha jornada de trabalho na educação em que atuei tanto em sala de aula como na gestão e orientação escolar, a educação integral foi um assunto conflituoso que sempre me inquietou, devido ao insucesso nos projetos implantados, tanto pela Secretaria de Educação, como pela eficiência e eficácia das políticas públicas.

Essa inquietação foi sendo alimentada durante a carreira profissional e despertou o desejo, aguçou a vontade de ser uma pesquisadora do assunto, impulsionando e direcionando meus estudos sobre o uso de expressões como Educação Integral e Escola em tempo integral que, de forma apressada e corriqueira, pareciam ter o mesmo significado. Intrigada e inquieta pela falta dessa discussão e naturalização dos termos no cotidiano da escola, procurei estudar e buscar discussões teóricas para a compreensão e distinção dessas concepções.

Por esta razão, surgiu, então, o projeto de dissertação com o título inicial de: **Concepções de professores do ciclo da infância sobre escola em tempo integral e educação integral**, tema que tanto instigou minha curiosidade enquanto pedagoga.

A preocupação inicial fez brotar questões como: Quais são os objetivos da ampliação do tempo escolar? Porque o uso dos termos “Educação Integral e a escola em tempo integral” eram utilizados no cotidiano da escola como se tivessem o mesmo significado?

Sabemos que no Brasil, a Educação Básica passou por profundas modificações ao buscar alcançar toda a população em idade de frequentar a escola. Entre elas, os ciclos escolares foram propostos dentro de uma perspectiva de inovação tendo em vista a

regularização dos fluxos dos alunos e controle da repetência, evitando que o processo de aprendizagem tenha obstáculos desnecessários, inúteis ou até mesmo nocivos.

De um modo geral, a adoção da organização da escola em ciclos se justifica por buscar um processo educativo mais aberto e plural de ensino, buscando a superação do processo tradicional e padronizado que exclui com base em diferenças e promove evasão e repetência. Ainda que essa proposta venha permeada pela contradição, porque elas mudam a rotina da escola, é nesse contexto de complexidade que buscamos desenvolver esta pesquisa, tendo em vista as inquietações e reflexões advindas da prática sobre a necessidade de substituição do modelo assistencialista por um espaço de educação Integral.

No ano de 2000, fui convidada para trabalhar no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Irmã Dulce, com a finalidade de atuar como Orientadora Escolar na escola por ciclos - convite que veio devido a uma especialização em que estudei essa temática. Tratava-se de um projeto implantado pela Secretaria Municipal de Educação, com duração de um ano. Este projeto representou um desafio que, dada a sua amplitude, abriu-me portas para novos questionamentos e interesses, em que olhares e caminhos foram tomando contornos.

A experiência com a escola em tempo integral, neste período, bem como em outros projetos durante a minha trajetória profissional, me fez perceber a necessidade de substituição do modelo assistencialista por um espaço de educação cidadã. A qualidade das interações oferecidas deveria ser considerada como um direito de toda criança em que a acolhida, as condições pessoais, sociais e educativas provocassem o desenvolvimento dos valores e das atitudes para a educação integral.

Destarte, percebi que não havia diferenças epistemológicas entre a Escola em Tempo Integral e as demais escolas, pois, a ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição não garantia seu aprendizado. Isso remete nosso olhar ao paradigma assistencialista, por firmar um espaço onde as crianças “ficam”, apenas. De certo modo, evidencia-se a contradição aos preceitos do projeto Municipal de Educação Integral que propõe uma educação com vistas ao desenvolvimento da cidadania na construção de uma educação emancipatória. Pois, como é evidenciado no próprio documento que rege tal projeto, “O Objetivo compreende não apenas a permanência do estudante na Instituição Escolar durante o dia todo, mas a realização de atividades que possam reforçar e favorecer a aprendizagem, desenvolver as competências” (LAGES, 2014, p. 3).

Assim, em nossa percepção em torno da temática abordada, ampliar o tempo de permanência do estudante no ambiente escolar sem mudar a concepção de educação é fazer

mais, do mesmo. Portanto, o desafio não está em aumentar o tempo apenas, mas em tornar esse tempo de escolarização importante aliado no processo de desenvolvimento integral do sujeito.

Desta forma, o interesse pelo tema dessa pesquisa se avolumou, em decorrência da observação cotidiana, no próprio ambiente de trabalho, que apresentava sinais de entendimento de que, muitas vezes, as escolas que funcionam em tempo integral são sinônimo de uma forma de ocupar o tempo extra das crianças no ambiente escolar. Além disso, tais instituições de ensino representam, no imaginário coletivo, o cumprimento de um papel assistencialista junto à sociedade, sendo mais uma espécie de abrigo para as crianças, cujos pais estão trabalhando. Neste caso, torna-se necessário refletir sobre o papel da escola em tempo integral como espaço de educação integral em que todas as dimensões constituintes das crianças estejam contempladas.

Falar em educação integral e de escola em tempo integral, longe de se constituir em modismo na educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais consolidando-se numa política pública normalizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 5) que “[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

Isso implica em um discurso de relevância se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões. (GONÇALVES, 2006)

As concepções de educação integral e escola em tempo integral apresentam-se como categorias teóricas para a fundamentação da pesquisa, considerando que as mesmas integram estudos desenvolvidos no chão da escola em tempo integral. Os questionamentos emergiram com base nas reflexões sobre a forma de pensar a Educação integral numa escola em tempo integral. No processo de construção da dissertação outras indagações surgiram culminando na problemática da presente pesquisa: Com a ampliação da jornada escolar os alunos ganhariam mais tempo para sua formação? Mas, qual formação: a mesma que, hoje, é dada nas escolas que não trabalham em tempo integral? Qual a infraestrutura física, quais equipamentos e recursos humanos seriam necessários? Como mudar os baixos resultados escolares dos alunos na escola em tempo integral? Uma educação integral somente pode ser realizada numa escola em horário de tempo integral? A partir destas questões iniciais, foi possível formular o

problema de pesquisa: **Como os professores do ciclo da infância entendem a diferença entre Escola em Tempo Integral e Educação integral e as implicações desses conceitos no processo de ensino aprendizagem?**

Diante deste problema de pesquisa, nosso objetivo geral assim se apresentou: **Compreender as concepções dos professores do ciclo da infância sobre a educação integral e escola em tempo integral e as implicações desses conceitos no processo de ensino aprendizagem.**

Os objetivos específicos foram assim organizados: Distinguir as principais concepções de educação integral e escola em tempo integral; Discutir as concepções dos professores do ciclo da infância sobre educação integral e escola em tempo integral; Relacionar o entendimento dos professores do ciclo da infância e as implicações desses conceitos no processo de ensino aprendizagem.

A escolha por esses professores do ciclo da infância se justifica porque é nessa fase que o processo de alfabetização pode se revelar com um impacto no sucesso escolar das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar do processo de alfabetização não ser objeto direto de nossa investigação, é fundamental justificar tal escolha afirmando que a alfabetização e o letramento têm sido pretexto de estudos (SOARES, 2008) e de propostas para vencer os obstáculos que dificultam, efetivamente, para uma parcela da população a apropriação do conhecimento da sociedade letrada como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) (BRASIL, 2012).

Diante disso, é importante refletir sobre importância da alfabetização e letramento como possibilidade de minimização das desigualdes e impactos nos índices de analfabetismo. Segundo o IBGE (PNAD, 2009), a taxa de analfabetismo no país é de 9,7% da população, significando 14,1 milhões de pessoas e os analfabetos funcionais são 20,3%, o que concebe que mais de 30% dos brasileiros estão nesses dois grupos (BRASIL, 2011a).

Percebemos que os entraves da educação brasileira estão expressos nas estatísticas, como a precariedade da leitura e da escrita das crianças nos anos iniciais e com isso altos índices de analfabetismo. De modo associado a esses fatores, volte-se o olhar para a questão da formação inicial de professores, condição de trabalho, a gestão escolar, a metodologia e as práticas pedagógicas inadequadas e pouco contextualizadas no cotidiano das crianças.

Assim sendo, nosso entendimento se associa a ideia da Educação Integral como um sistema no qual se considerem todos os aspectos da formação do aluno. Indo além, a educação integral poderia tornar possível a alfabetização e o letramento dentro do ciclo da infância,

representando uma escola que atenda seus alunos em tempo integral e que a formação de seus professores seja um processo permanente e contínuo.

Corroborando essa ideia, toda e qualquer educação é, ou deveria ser, integral na medida em que atende a todas as dimensões do desenvolvimento da criança, como processo sistêmico, aberto ao singular e múltiplo ao mesmo tempo.

Contudo, o entendimento distorcido gera uma prática alterada dos reais objetivos a que se destina, gerando consequências não desejadas para o aluno, razão de ser da existência da escola. Portanto, a compreensão e prática da educação integral está diretamente relacionada à configuração do processo de ensino-aprendizagem. Muito embora a Educação Integral possa incluir o “aumento do tempo na escola”, ela não representa apenas isso. Por certo, ela amplia espaços para inúmeras oportunidades de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano. O que vem ao encontro da BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14)

Nessas circunstâncias, buscamos inicialmente um resgate histórico sobre a concepção de educação integral tendo como inspiração os estudos de Anísio Teixeira, pois a concepção de Educação Integral no Brasil está intensamente embasada pelos pressupostos filosóficos e epistemológicos conduzidos pelo educador. O pioneiro do movimento da Escola Nova teve a perspicácia de, nos anos de 1925 a 1928 e, posteriormente, por toda a década de 50, concretizar um trabalho abissal em defesa da Educação Integral com base nos estudos de John Dewey. A escola pública foi então, percebida como um espaço comum, laico¹ e para todos – que poderia educar integralmente. O educador pioneiro não se restringiu a repreender o estado em que se encontrava a educação brasileira de sua época, mas tratou de hastear inovações de serem a base do ideário da educação integral.

Ao mesmo tempo em que sinalizasse a necessidade de uma educação integral, tínhamos no entendimento de Anísio Teixeira, uma situação incerta na educação brasileira –

¹ Aquele que é hostil à influência, ao controle da Igreja e do clero sobre a vida intelectual e moral, sobre as instituições e os serviços públicos.

ao final da década de 30, do século XX – que já refletia sobre a redução da duração da escolaridade pública para que se pudesse ofertá-la a um maior número de crianças.

A partir da LBD 9394/ 96 retomada como menção – mesmo que não ainda a prática – surge a proposta de uma Educação Integral. Para Andrade (2011, p.35) “somente a partir de uma perspectiva integral é que estaremos colaborando para o desenvolvimento de gerações constituídas de sujeitos éticos, criativos, autônomos, cooperativos, solidários e fraternos, capazes de lidar com a incerteza e com a complexidade do mundo atual. ”

Toda a educação varia sempre em função de alguma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, mas sempre variáveis no tempo e no espaço. Contudo, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação por meio das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (TEIXEIRA, 1984, p. 407).

É importante concretizar, na prática, os objetivos da educação integral que podem estar atrelados à prática do professor, e esta, à sua formação. Desta forma, é relevante conhecer e discutir a concepção dos professores alfabetizadores do ciclo da infância sobre a diferença entre Escola em tempo integral e Educação integral. Essa perspectiva está retratada na Base Nacional Comum Curricular quando afirma que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 12)

Nesse sentido, é reforçada a perspectiva de que o compromisso com a Educação Integral está vinculado com a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2017, p. 12).

A “Escola em tempo integral” se faz presente nas questões e discussões sobre a educação dos alunos que frequentam o ciclo da infância em que eles passam um turno em sala de aula comuns e, no contra turno, em atividades complementares, cumprindo uma jornada escolar mínima de sete horas diárias.

Esse estudo se justifica por possibilitar análise científica e reflexões de depoimentos que poderão contribuir para o avanço da proposta de uma educação integral que considere a

inteireza do ser, atingindo de fato o objetivo a qual se destina de modo a elaborar um programa de formação continuada para professores alfabetizadores da escola integral na escola em tempo integral.

Já em âmbito social, significa estar discutindo uma questão que interessa a muitos indivíduos na sociedade seja os atingidos pela proposta seja os envolvidos em sua concretização. Na medida em que se discute uma questão, principalmente em educação, há possibilidades de avanços, tal como se propõe para a escola em tempo integral.

A relevância dessa pesquisa a nível pessoal está na formação de um pensamento teórico com maior densidade e profundidade em defesa de uma educação integral que dê conta de representar, para a sociedade, uma possibilidade de desenvolvimento integral do sujeito na escola em tempo integral ou fora dela.

Diante do exposto, a estrutura dessa pesquisa segue em quatro capítulos. Neste caminho, lado a lado com os autores e com os participantes da pesquisa, a dissertação foi tomando sua forma. Determinação, disciplina e humildade foram itens indispensáveis para que o percurso fosse menos pedregoso e chegássemos ao destino.

A introdução desse trabalho é apresentada com o título **Em busca de um conhecimento prudente e pertinente como ponto de partida**, por dar mais significado à proposta aqui desenvolvida e apresentar ao leitor a justificativa para a escolha do campo de pesquisa, as principais características do campo, a definição do problema, dos objetivos e os limites do estudo.

No capítulo I **Contribuições da literatura para pensar conceitos de pesquisa**, abordamos algumas ideias no campo teórico, fundamentando os principais conceitos utilizados na pesquisa, destacando alguns elementos como pano de fundo para justificar a necessidade da escola em tempo integral dando conta, na medida do possível, o primeiro objetivo proposto por essa pesquisa.

Já, no **Percurso Metodológico da Pesquisa**, apresentamos a metodologia empregada com a caracterização do estudo, bem como os envolvidos nesse processo.

As análises dos dados coletados durante a pesquisa são abordadas no II Capítulo intitulado **Análise explicativa de conteúdo**, onde tratamos os dados colhidos para esta pesquisa.

Finalmente, nas **Considerações finais** desse estudo, apontamos nossas percepções e fomos conduzidos a refletir sobre a necessidade de outras tantas reflexões, estudos e pesquisas sobre tema tão atual e ainda pouco discutido.

Retomando a questão apontada, ao iniciarmos essa discussão com as ideias de Santos (2010) rumo a construção de um conhecimento prudente, buscamos, no desenvolvimento dessa pesquisa tecer conhecimentos para “ampliar o cânone da ciência com a diversidade epistemológica do mundo na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente”. E, nesse encaminhamento, compreendemos a necessidade de se articular a ideia de conhecimento pertinente, aquele que se torna possível a partir do pensamento complexo.

O conhecimento pertinente leva em conta o contexto e a religação de saberes percebidos a partir das contradições e das relações estabelecidas entre as partes e o todo e vice-versa. Esse caminho permite-nos o entendimento sobre o núcleo do pensamento complexo: a unidade na diversidade.

Assim, a pesquisa aqui apresentada junta conhecimento prudente a conhecimento pertinente. “Os princípios do conhecimento pertinente” constituem o segundo saber mencionado por Morin (2001, p. 14) como necessário à educação do futuro. Para Morin (2001, p. 18): “O pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade”. Ou seja, o pensamento é capital mais valioso do que o conhecimento. Daí o desafio de uma compreensão epistemológica capaz de reformar o nosso pensamento para distinguir e, imediatamente, articular **Escola em Tempo Integral e Educação integral**.

1 POLÍTICAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Para fundamentar e dar sentido à teoria e aos conceitos no desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário um estudo. Assim, iniciamos pelo estado da questão e percorremos o caminho da educação integral e escola integral, suas concepções e também o papel da escola e do professor frente às políticas públicas postas.

1.1 ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHOS JÁ TRILHADOS RUMO AO OBJETO DE REFLEXÃO

A construção do estado da questão sobre esses termos teve como objetivo distinguir Educação Integral e Escola em Tempo Integral. A metodologia adotada foi a de um estudo sobre o “estado da questão”, tendo como base de dados os Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, no período de 2016 a 2018. O ‘estado da questão’ possibilita que os pesquisadores possam registrar seu percurso metodológico para o levantamento bibliográfico sobre seu tema ou o objeto de pesquisa no estado atual da ciência.

Consoante aos escritos de Nóbrega-Therrien e Therrien, o Estado da Questão (EQ) tem por finalidade:

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (2010, p. 2)

Assim colocado, esse processo pode ser confundido com Estado da Arte ou com Revisão Bibliográfica. Entretanto, conforme destacam os autores, trata-se de um estudo efetivado pelo pesquisador para encontrar e esclarecer seu objeto de pesquisa. A construção do estado da questão viabiliza algumas reflexões sobre determinado tema, tornando-o relevante para o conhecimento científico, como o caso aqui apresentado.

Considera-se que o termo educação integral está sendo muito utilizado e até idealizado por gestores educacionais, como uma tendência capaz de inovar educação brasileira, conforme exposto pelo próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê, em sua meta 6, o oferecimento de educação em tempo integral no mínimo em 50% das

escolas públicas. O objetivo da meta é atender pelo menos a 25% dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, surge a necessidade de investigar para melhor compreender o modo como a “escola de tempo integral” tem sido efetivada em experiências que podem ser encontradas na literatura existente. Vale ressaltar que escola em tempo integral e educação integral são termos que apresentam diferenças e estas merecem ser tratadas, pois sabemos que ambas as concepções, dependendo da proposta pedagógica da instituição, não podem ser realizadas. Isso porque dependem de escolas onde haja uma proposta pedagógica clara e específica para cada uma dessas modalidades de educação.

Gadotti (2009, p. 31) destaca que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral”. Nessa perspectiva, Moreira e Bertolin (2016, p. 111) também destacam “a necessidade de elaborar uma concepção de educação integral pautada na diversidade de aprendizagens significativas aos alunos”.

Desta feita, a Educação integral diz respeito a uma concepção geral da educação que não pode ser explicada apenas por meio de um projeto de aumento de tempo de aula. Por sua vez, cogitar uma escola em tempo integral só fará sentido se assumirmos uma concepção de educação integral cuja ampliação do horário também possa representar uma ampliação de oportunidades para a promoção de aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nessa breve distinção dos termos podemos perceber como são complexos e, como muitas vezes, podem permitir confusões de sentidos. Na prática, a educação integral pode ocorrer em diferentes espaços escolares sem que necessariamente esse espaço funcione em horário integral. Para Maurício (2009) o desenvolvimento da criança ocorrerá independentemente do tempo de permanência dela dentro da escola. Sendo assim não basta a ampliação desse tempo para proporcionar maior qualidade à aprendizagem.

Com a finalidade de observarmos o tratamento dado ao assunto no campo da produção acadêmica nos últimos dois anos, fizemos um levantamento das produções existentes em documentos de domínio público, por periódicos relacionados ao tema investigado.

A escolha do banco de dados da CAPES se deu por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Inicialmente foi feita uma busca simples pelos descritores Educação Integral e Escola em tempo integral, com os resultados do processo de refinamento inicial apresentado no quadro 1, cujos dados são correspondentes à data de acesso de 15 de maio de 2018:

Quadro 1 – Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca simples

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados aos pares	2016	2017	2018
Educação Integral	4.164	3.308	376	384	76
Escola em Tempo Integral	2537	2085	176	191	14

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Realizou-se também uma busca avançada a partir dos mesmos descritores, seguindo o mesmo processo de refinamento, com os resultados expostos no quadro 2, também correspondentes à data de acesso de 15 de maio de 2018:

Quadro 2 – Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca avançada

Resultado inicial	Revisados aos pares	Em idioma português	No período de 2016 a 2018
1.530	1.186	596	183

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os critérios de exclusão se deram: por periódicos repetidos e os que não abordam a temática em questão, inicialmente no título e posteriormente nos resumos. Lidos os títulos e os resumos dos trabalhos da busca simples e avançada restaram para análise 05 periódicos, considerando as razões evidenciadas no quadro 3.

A construção do estado da questão sobre os termos se fez de extrema importância pois possibilitou uma maior aproximação do objeto de pesquisa, permitindo mais clareza sobre conceitos e abertura novas possibilidades de questionamentos. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esse processo indica a busca realizada pelo pesquisador sobre como se encontra “o tema de sua investigação no estado atual da ciência”. Dessa forma, é possível identificar categorias de análise, rever objetivos, construir reflexões acerca do tema abordado e principalmente, refletir sobre as contribuições da pesquisa em andamento para que esta possa se tornar relevante para o conhecimento científico.

Em meio a essa construção, alguns artigos foram examinados tendo em vista a pertinência dos mesmos para a conceituação que buscamos.

Quadro 3 – Periódicos selecionados para análise

Autor	Ano	Natureza/Título
1.Heike Schmitz Maria Celeste Fernandes De Souza Reis	2016	Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral
2.Teodoro Adriano Costa Zanardi	2016	Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território
3.Antonio Jorge Gonçalves Soares, Fabio Brandolin, , Daniela Patti Do Amaral	2017	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas
4.Cristiane Machado	2017	Tempo integral na escola melhora a qualidade?
5.Roberto Rafael Dias Silva	2017	Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O primeiro artigo aponta para o panorama de discussões sobre educação integral e escola em tempo integral, com o propósito de ampliar o debate sobre o “tempo a mais”, que o aluno permanece na escola e a qualidade desse tempo, que só tem significado se proporcionar diferentes tempos e mais possibilidades de aprendizagem. A educação integral em tempo integral é assunto de discussão desde a Constituição Brasileira 1988. As políticas a favor dessas práticas foram fomentadas por argumentos de pensadores tais como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, que já preconizavam o desenvolvimento pleno do sujeito. Segundo os autores, este é um campo aberto ao debate e ressalta que a ampliação do tempo não é sinônimo de educação integral.

Para que a escola em tempo integral ofereça educação integral, no sentido de um amplo espectro de aprendizagens (estéticas, corporais, cidadãs, cognitivas, etc.), como preconizava Anísio Teixeira (2007), é necessária uma nova organização do trabalho pedagógico, ou seja, reflexões sobre dimensões pedagógicas e organizacionais da escola. (SCHMITZ & REIS, 2016, p.16).

Assim sendo, aumentar o tempo sem uma resignificação dos tempos e espaços, não significa que a educação aconteça de forma integral.

O artigo de Teodoro Adriano Costa Zanardi sobre “Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire” dá destaque ao fato de que escola em tempo integral pode ser

considerada como meio significativo para a educação de qualidade. Para o autor, o aumento da permanência do tempo do aluno na escola possibilita a construção de conhecimento capaz de permitir uma educação integral, considerando as implicações do campo do currículo.

De acordo com o autor, o conhecimento que a escola leva para a sala de aula menospreza a potencialidade crítica e transformadora dos saberes. A teoria freiriana apresenta grande potencial para o desenvolvimento da educação integral por permitir, de forma dialógica, a articulação dos saberes na escola em tempo integral.

[...] como possibilidade para a construção, não somente de um currículo integrado, mas também de um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral. (ZANARD, 2016, p. 4).

A partir desta premissa, urge a necessidade de diálogo a favor de um currículo crítico, alicerçado na realidade existente, que priorize a transformação e a autonomia.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017, p. 16)

Já o terceiro artigo considera que o programa Mais Educação discorre sobre a implementação da educação em tempo integral no sistema público brasileiro de educação com o intuito de melhor atender as necessidades do aluno. Os autores mostram os percalços e dificuldades para a realização da educação em tempo integral, perpassando desde o financeiro até o entendimento do termo. Os autores destacam que:

[...] esse termo educação integral, no bojo das argumentações, funciona mais como ideia-força, assumida como positiva, que esconde mais do que revela os significados do que seria uma concepção de educação integral. O problema é que essa ideia-força pode significar desde o simples aumento de atividades culturais para os alunos (esporte, música, teatro, artes, horta, rádio escolar, etc.), a corresponsabilidade da sociedade e da cidade com a educação até a utopia da formação integral do homem voltada para o futuro do estado-nação. (SOARES et al, 2017, p. 18)

Assim sendo, a educação integral só acontece quando os caminhos percorridos perpassam pela formação do homem em todas as suas dimensões, o que depende da qualidade das interações vivenciadas.

Cristiane Machado aborda em seu artigo, o resultado da implementação do tempo integral na escola de ensino fundamental e a análise sobre o potencial que este tem de

melhorar a qualidade do ensino. Qualidade é entendida, aqui, como a aprendizagem dos alunos que estão na escola.

A autora mostra em seus escritos que a escola em tempo integral melhora sobremaneira a qualidade do ensino. Nessas circunstâncias, de acordo com a pesquisadora, abre-se um leque de novas e maiores oportunidades de aprendizagem, que podem garantir o sucesso dos alunos, conforme sinaliza:

A ampliação da permanência das crianças na escola nos remete ao debate sobre escola de tempo integral que supõe a organização dos espaços e tempos escolares com o objetivo de propiciar outras e diferentes oportunidades aos alunos, além das desenvolvidas das salas de aula. (MACHADO, 2017, p. 1).

Essa reflexão deixa pistas para a formação de professores e para o processo de avaliação, imprescindíveis neste contexto. A autora denota a necessidade de investimentos, principalmente na formação dos professores, bem como aos profissionais que estão em rede, ressaltando que essa formação não pode ser separada do cotidiano escolar. Ressalta, ainda, que avaliar coletivamente e constantemente são ações empreendidas que deliberam condições para a efetivação de melhorias.

O último artigo selecionado, **Entre Percursos Formativos das Comunidades de Aprendizes: Políticas Curriculares para a Educação Integral no Brasil**, traz resultados de estudos e pesquisas sobre políticas curriculares implantadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde a proposta está centrada na qualidade da educação posicionada entre a exclusão social. Comenta:

A formação escolar das crianças e adolescentes do referido contexto, sobretudo aqueles em situação de exclusão, vulnerabilidade social ou privações, adquire, na argumentação desenvolvida, maiores possibilidades de garantia da qualidade social. Nesta proposição pedagógica, a escola em tempo integral é posicionada estrategicamente na articulação entre qualidade do ensino e inclusão social das crianças. (SILVA, 2017, p.9-10)

A temática analisada amplia nosso pensamento sobre as possibilidades de uma educação capaz de formar o homem na sua integralidade e de permitir viver e conviver na sociedade de maneira digna.

A exploração dos documentos investigados configurou uma pequena amostra da importância dos estudos referentes à escola em tempo integral na perspectiva da educação integral, entendida como prática e procedimentos que contribuem para o desenvolvimento dos alunos, razão de ser da escola e da educação. Assim, a escola de tempo integral é uma escola

com potencial educativo, onde os alunos que compõem o ciclo da infância podem dar sentido ao mundo letrado num tempo com qualidade.

O Estado da Questão, como uma experiência para averiguar categorias de pesquisas e objetivos, mostrou-se pertinente. Se por um lado, alguns autores entendem que a escola em tempo integral melhora a qualidade do ensino ao permitir novas e maiores oportunidades, por outro, a Educação integral ao se apresentar como uma “ideia-força” pode incluir vários significados que vão desde o simples aumento de atividades até a complexa ideia de formação integral voltada para o futuro do país.

Ao conhecer as produções sobre o tema pudemos pensar numa proposta de pesquisa capaz de ampliar nossa reflexão rumo às percepções de professores no concernente à compreensão e distinção entre esses conceitos que muitas vezes são utilizados como se tivessem o mesmo sentido, perpetuando-se sem a devida problematização.

Por tratar-se de tema tão relevante para a educação brasileira, é que as possibilidades e os limites de conceitos acabam por representar nuances importantes para a formação de professores dos anos iniciais da escolarização.

1.2 CICLO DA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesse tópico, apresentamos inicialmente os conceitos de alfabetização e letramento que estão relacionados ao ciclo da infância tendo como base as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2013).

A Educação Integral proporciona o desenvolvimento do aluno por meio da exploração de múltiplos espaços e tempos, que transcendem os muros da escola, visitando e revisitando também as praças, as ruas, as bibliotecas, os museus e os teatros; mais além: a horta, a construção da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo sejam utilizados pelos estudantes que compõem o ciclo da infância para darem sentido ao mundo letrado num tempo com qualidade.

[...] entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2008, p. 29).

Em conformidade com Moll (2008), ampliar o tempo de permanência na escola permite aos estudantes a realização de experiências significativas formando uma tessitura da rede de saberes que auxiliam no processo de alfabetização e letramento, em suas mais variadas e significativas especificidades. Desse modo, compreendemos que alfabetização é um processo social e histórico, que possibilita aos discentes dizerem, ouvirem e se entenderem pela linguagem escrita, ampliando suas potencialidades cognitivas e suas interferências no mundo letrado. Por isso, a importância de discutirmos a formação dos professores para trabalharem no ciclo da infância em uma perspectiva de integralidade no processo formativo do estudante.

1.2.1 O ciclo da infância, a alfabetização e o letramento

Neste item, apresenta-se a proposta de discutir a escola em tempo integral e os desafios da alfabetização e letramento no ciclo da infância. A partir desta discussão é que se tem subsídios para compreender a prática necessária com vistas à alfabetização e ao letramento.

A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, em seu Art. 2º - a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil, adotará a seguinte nomenclatura, conforme quadro 4:

Quadro 4: Ciclos da Educação

Educação Infantil até 5 anos de idade e 11 meses	Nomenclatura	Faixa etária prevista
	Creche	até 3 anos de idade
	Pré-escola	4 e 5 anos de idade
Ensino fundamental até 14 anos de idade	Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade
	Anos finais	de 11 a 14 anos de idade

Fonte:BRASIL, 2018.²

Para essa discussão, segundo a DCNEB (2013, p. 38), o ciclo da infância é considerado os 3 (três) anos do ensino fundamental, mas, com a homologação da BNCC de 2017, temos um impasse sobre a questão da idade certa para que a alfabetização ocorra. O

² Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf

Conselho Nacional de Educação (CNE) defende que, ao fim do 3º ano, todos estejam alfabetizados. Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC) propõe a antecipação deste limite para o 2º ano.

Compreende-se infância como categoria social e como categoria da história humana. Sobre isto, é importante considerar que:

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social. (BRASIL, 2017, p. 220).

A partir da compreensão da condição e da natureza histórica e social das crianças, percebemos a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos, assim como a importância de atuar levando-se em conta essa diversidade.

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escola ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino [...] o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação. (MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p. 7).

A democratização do ensino por meio da ampliação da possibilidade de permanência na escola é importante passo para assegurar um direito básico do cidadão: o direito à educação, e a uma educação de qualidade. Porém, não basta que se cuide da amplitude do tempo, mas que se assegure o desenvolvimento de competências específicas nesse ínterim. A Base Nacional Comum Curricular aponta que uma das competências a ser desenvolvida é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 7-8).

De acordo com Kramer (2006, p. 14) “numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis e, também, interações, tensões e contradições entre crianças e adultos, representando um grande desafio enfrentado atualmente”. Por isso a necessidade do olhar atento dos professores para acompanharem a transição entre essas duas etapas da Educação Básica, pois:

[...] requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p 49).

De acordo com Ariés (1981, p. 166-7) na idade média, o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas e desprezadas. Existia a afeição. O que não existia era a consciência das particularidades da criança por parte do adulto. Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido por meio das reações críticas provocadas no fim do século XVI e sobretudo do século XVII. É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se outro sentimento da infância e que inspirou toda educação do século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da diversão e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral.

Ariés (1981) analisa a entrada da criança na escola e aponta os reflexos desse momento histórico na educação atual.

Assim que ingressavam a escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente, que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças da estrutura. A partir do da Idade Média, percebem-se os germes de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idade. (ARIÉS, 1981, p. 168).

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina complementa e acompanha a flagrante e não recente evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

“Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. Entre os séculos XVI e XVII, os mestres se habituaram a compor suas classes em função da idade dos alunos.” (ARIÈS, 1981, p. 169).

Bernard Charlot (1970) *apud* Kramer (2006, p.14) sociólogo francês, contribuiu com seus estudos nos anos 1970, no intuito de compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos.

As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados (KRAMER, 2006, p.14).

A psicologia, por sua vez, irá se basear na História e na Sociologia para promover avanços nos estudos da infância. As teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget, são exemplos desse avanço.

Diante do exposto até aqui, entendeu-se que a infância moderna foi universalizada tendo por base um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. Mas, se faz necessário a consideração da diversidade brasileira nos seus aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos. (KRAMER, 2006, p. 14).

De acordo com Kramer (2006, p.15), “a ideia de infância moderna surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais”.

Essa concepção, para Ariès (1981), nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Porém, o projeto de modernidade ainda não aconteceu na sua totalidade em termos de Brasil, considerando que no Brasil ainda está presente o trabalho infantil, retirando da criança o direito de brincar e não trabalhar. As crianças são sujeitos sociais e históricos, distintas, portanto, pelas contradições das sociedades

em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança).

A criança possui singularidades que precisam ser respeitadas. Dentre elas seu poder de imaginação, fantasia, criação, brincadeira, entendida como experiência de cultura. “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista”. (KRAMER, 2006, p.16).

Diante do exposto, é possível entender infância como além de um estágio da vida humana. Ao brincar, estabelecem, por meio da imaginação, novas relações e combinações. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

É relevante pensar a infância, seja nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, visando a promoção da cultura, por meio de espaço para que possam criar pela brincadeira uma experiência cultural. Isso significa que:

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa. (KRAMER, 2006, p. 17)

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito à educação com acesso, permanência e sucesso garantido como uma das condições dignas de vida, destacando o valor da brincadeira, do conhecimento, do afeto e das interações saudáveis.

Ao discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de

solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas (KRAMER, 2006, p. 17).

Mudanças contribuíram para a alteração das relações contemporâneas entre as crianças e os adultos. Entenda-se por mudanças principalmente aquelas geradas pelas mutações no mundo do trabalho que, representando desafios, em face de um embaralhar de posições entre o adulto e a criança. No que se refere a esses desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmento (2001) alerta para os efeitos da convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho.

Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mutações no mundo do trabalho. Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. (SARMENTO, 2001, p. 21).

No mundo moderno identificamos dois discursos no que se refere à infância. O primeiro é o da criança como sujeito de direito e, o segundo, da infância como construção social. Sobre esses direitos:

O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração. Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de “infância como sujeito” como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. (BRASIL, 2006).

Cabe à família, à escola e à sociedade, a garantia do espaço da criança, em que o adulto não perde o seu espaço e papel, muito pelo contrário, continua definido e se faz necessário que o exerça com propriedade.

Na escola, o professor é autoridade competente e não pode se eximir da condição de sujeito capaz de contribuir para a garantia de direitos da criança e de normatizador do cotidiano escolar. É necessário que promova uma prática docente reflexiva e crítica junto das crianças, contribuindo para a formação integral. É na vivência e convivência que o sujeito vai se constituindo.

Na medida em que, em ambiente escolar, os adultos não desenvolvem uma prática com fundamentação teórica crítica, abrem mão de sua condição de autoridade respaldada pela competência, correndo o risco de perderem a legitimidade de suas ações no cotidiano da sala de aula, não contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. É fundamental, portanto, que o professor enquanto adulto e profissional consiga estabelecer um diálogo horizontal com a criança.

Desse modo, legitimamos a necessidade de interações profícuas das crianças com os adultos no ambiente educacional ampliando, de um lado, o acesso e permanência e, de outro, o sucesso na alfabetização. Em consequência, embasa-se a defesa da escola em tempo integral com uma educação integral.

A etapa do ciclo do ensino fundamental de 06 a 10 anos exige do professor o respeito aos direitos do aluno e uma postura de autoridade que lhe é de direito e dever. Ao estabelecer o diálogo com o aluno e a turma como um todo, estará capacitado a desempenhar um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento das competências do aluno com vistas a sua alfabetização que deve ocorrer nesta etapa. Fundamentamos nossos argumentos em Kramer (2006, p. 19) quando se refere ao trabalho pedagógico e suas implicações, ajudando a pensar a creche e a escola como articulados e complementares.

[...] o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico a arte e a vida cotidiana. Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental.

De acordo com Kramer (2006) o ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros, há muito tempo. Defendemos, aqui, o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p.20).

A infância é tempo de aprendizagem, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. A promoção da aprendizagem precisa estar pautada na solidariedade, no respeito às diferenças e no combate à indiferença e à desigualdade. As crianças têm o direito de acessar e permanecer na escola, onde lhe seja oferecida uma organização curricular e uma prática capaz de torná-la um cidadão crítico e, por isso, capaz de atuar na sua realidade de modo a mudar o que seja necessário.

1.3 POLITICAS BRASILEIRAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração implicou em tratamento político, administrativo e pedagógico. Assim, o ensino fundamental de 9 anos é fruto da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. A referida resolução determina que a matrícula no ensino fundamental seja obrigatoriamente feita aos seis anos de idade.

Para esta política educacional se tornar legítima e efetiva foram necessárias ações como: trazer a política e seu objetivo a público por meio de discussões envolvendo profissionais da educação, pais e sociedade em geral; definição de condições pedagógicas para seu desenvolvimento e definição de aspectos administrativos.

Sobre os aspectos administrativos, Beauchamp *et al.* (2006, p. 7) esclarece que cada sistema de “ensino é competente e livre” para construir, em parceria com a comunidade escolar, “seu plano de ampliação do ensino fundamental”. Tal plano teria grande importância para assegurar o padrão de qualidade do processo ensino aprendizagem. Dentro dos aspectos administrativos, destacamos a importância dos estudos e debates, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, visando o desenvolvimento global da criança. Dessa forma, não se restringiria a aprendizagem das crianças de seis anos de idade e nem seria exclusividade a alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos, mas, seriam potencializadas as possibilidades de aprendizagem.

Proporcionar este movimento da linguagem oral e escrita e fazer com que ela se consolide na alfabetização das crianças de forma concreta ainda é um desafio da Educação no Brasil, que busca atualmente garantir a alfabetização na idade certa.

Permitir o acesso da criança na Educação Infantil a uma diversidade de situações e materiais que proporcionem os primeiros contatos com o mundo letrado amplia sua compreensão sobre o uso e função social da leitura e escrita. O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (XIMENES, 2015, p. 49).

Desse modo, o ensino fundamental de nove anos representa para a alfabetização e letramento, mais qualificação ao considerarmos que há mais tempo para se apropriar dos conteúdos. Entretanto, o aumento do tempo por si só não garante a qualidade da escola. É fundamental o emprego mais eficaz desse tempo, em que os estudantes aprendam mais e de maneira mais significativa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110).

O emprego mais eficaz do tempo nos anos iniciais significa que por meio de uma prática mais significativa, a criança possa desenvolver sua capacidade de representação, fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, conceitos matemáticos básicos, que lhes servirão de instrumento para compreensão da realidade que as cerca. O desenvolvimento da linguagem contribui para desenvolver as habilidades necessárias para esse período do ensino de nove anos. “Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo” (BRASIL, 2013, p. 110). A prática pedagógica deve atender ao que determina a Lei 9394/96, assim,

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem. (BRASIL, 2013, p. 117).

Entende-se, pois, a necessidade de fazer uma escola mais prazerosa e repleta de significado para o aluno, capaz de desenvolver nele habilidades necessárias à compreensão da realidade que o cerca, contribuindo para a aprendizagem significa que a escola tem desafios a serem enfrentados. A escola pode e precisa valer-se desses recursos com finalidades educativas. Muitos são os meios de comunicação de conhecimento das crianças e não há como desconsiderar isso, sob pena de se trabalhar uma visão de mundo fragmentada e desprovida de sentido para o estudante.

Ao contrário, há que se formar alunos críticos e conscientes da realidade na qual estão inseridos, por meio dos meios de comunicação conhecidos e confortavelmente utilizados por grande maioria dos estudantes. Isso porque os recursos midiáticos favorecem a relação professor-aluno, além de contribuir para a aprendizagem. Todavia, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os discentes.

Brasil (2013, p. 140) expõe a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, em que o Art. 36 define “como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” e no art. 37 afirma que:

[...] a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2013, p.140).

Essa perspectiva também é ressaltada pela resolução CNB/CEB nº4 de 2008, que propõe a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos. Desse modo percebemos que, ao ampliar o ensino para 9 anos, apontamos também o ciclo da infância.

Nesta discussão sobre o ensino de nove anos se faz necessária a abordagem referente ao currículo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é:

[...] entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 112).

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Assim,

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2013, p. 114).

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. “O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes”. (BRASIL, 2013, p. 117).

Essas novas definições precisam compor o currículo da Escola em tempo integral e representarão o Projeto Político Pedagógico – PPP, documento construído de forma coletiva envolvendo a comunidade interna e externa, sendo, portanto, um documento construído democraticamente. Nele, são definidas ações objetivando a concretização de uma Escola em tempo integral que considera relevante uma Educação Integral voltada para o processo de alfabetização e letramento no ciclo da infância e que está voltado para garantir as ações significativas para o desenvolvimento integral do aluno. O PPP é o documento que norteia a prática da escola. As ações a serem desenvolvidas devem, necessariamente, considerar a realidade da comunidade de abrangência, promovendo o desenvolvimento das competências definidas nas políticas públicas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 7) as competências gerais são sintetizadas no quadro 5:

Quadro 5: Competências gerais da BNCC

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos, com vistas a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. • Exercitar a curiosidade intelectual recorrendo a abordagem própria das ciências, formular e resolver problemas e criar soluções, inclusive tecnológicas. • Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. • Utilizar diferentes linguagens na expressão de experiências, ideias, sentimentos, visando o entendimento |
|--|

mútuo.

- Compreender, utilizar e fazer uso de tecnologias disponíveis na sociedade, as quais o aluno tem acesso e que devem servir para desenvolver nele a crítica e a habilidade de resolver problemas, tornando-o protagonista seja pessoal ou coletivamente.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimento e experiências que permitam entender as relações com o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 7)

Diante disso, a formação de professores precisa ser repensada para desenvolver as competências exigidas em cada ciclo da infância. A BNCC (BRASIL, 2017) tem como foco o desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências em orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. (BRASIL, 2017, p. 10).

É relevante o estudo acerca da formação continuada para professores e outros profissionais da educação. Tais formações poderiam ser campo fértil para se trabalhar o tema desenvolvimentos de competências, visando capacitar os envolvidos e dar conta do objetivo do ensino de nove anos, especialmente as competências que estão relacionadas ao ato de alfabetizar e letrar as crianças na idade certa.

A BNCC (BRASIL, 2017) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 11).

As decisões pedagógicas precisam ter como fundamento o que os alunos precisam saber e do que carecem saber fazer para que sejam asseguradas as aprendizagens previstas na BNCC. O que afirma a BNCC (2017) é que a educação básica visa a formação e o desenvolvimento humano global. Isso implica compreender a complexidade e não a

linearidade desse desenvolvimento. Há que se romper o paradigma marcado pela visão reducionista a fim de se promover um olhar mais amplo, mais inteiro:

Significa ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p.12).

Dessa forma, entendemos que educação integral é uma construção intencional de processos educativos capazes de promover aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos pelo processo de alfabetização e letramento. Isso requer considerar as diferentes infâncias, culturas e potenciais para criar novas formas de existir, ser e atuar no mundo letrado.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e construção do projeto de vida (BRASIL, 2017, p.12).

Para implementação da BNCC (BRASIL, 2017) foi necessário um pacto inter federativo tendo por princípio a igualdade, a diversidade e a equidade.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, BNCC, 2017, p.14).

Nesse processo, o papel básico está nas aprendizagens essenciais a todos os alunos, caracterizando a igualdade educacional, determinando a necessidade, consideração e atendimento das singularidades no processo de alfabetização e letramento de cada um, concretizando o direito de aprender. Assim, é relevante destacarmos que a BNCC (BRASIL, 2017) e os currículos estão em harmonia com os princípios e valores que orientam a LDB 9394/96 e as DCNEB (2013), que reconhecem que a educação tem compromisso com a Educação integral.

Diante do exposto e em acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) é admirável o reconhecimento da experiência curricular existente da formação dos professores que necessita

estar relacionada, inclusive, para atender as especificidades dos alunos no processo de letramento e alfabetização. Com essa preocupação, segundo a BNCC (2017, p. 49):

[...] trata da transição da educação infantil para o ensino fundamental como uma etapa que exige atenção. Há necessidade de equilíbrio na transição para garantir a continuidade e integração do processo de aprendizagem da criança, assim como o respeito às diferenças individuais. O cuidado com a transição envolve a criação de estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os professores.

É relevante que o professor, baseado em informações sobre o aluno, defina o caminho a ser seguido, dando continuidade aos conhecimentos que o sujeito já sabe. Mas, um dos eixos evidenciados na base para que o processo de alfabetização e letramento se consolide a partir da educação infantil é o “acolhimento afetivo que é elemento importante na transição entre educação infantil e ensino fundamental” (BNCC, 2017, p.49). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de acordo com a BNCC:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (2017, p. 60).

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, faz-se necessário considerar outras medidas para assegurar aos alunos, um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. A diferente linguagem tem papel muito importante no desenvolvimento de uma prática voltada para a educação integral. São competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

1.Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2.Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo

contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p.63).

A promoção de uma educação integral requer a utilização de diferentes linguagens que contribuam para o desenvolvimento das competências que caracterizam a aprendizagem. E, nessa perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017, p.72), “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. Sobre o processo de alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 66) define que, apesar de já na educação infantil a criança participar de práticas letradas, “é nos anos iniciais (1º e 3º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”. Isso significa que a alfabetização “deve ser foco da ação pedagógica”. (BRASIL, 2017, p. 86).

No processo de alfabetização, é importante que a criança conheça o alfabeto nos seus vários formatos e a mecânica da leitura e escrita. Essa compreensão é requisito para que o aluno consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras).

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BRASIL, 2017, p. 87).

O que percebemos é uma ênfase na construção desses conhecimentos e nas três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Sabemos que o processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidentemente, os processos de alfabetização, letramento e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais.

Em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) que propõe:

Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam 8 anos de idade. Compromisso do plano de desenvolvimento da educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo plano nacional de educação, em discussão no congresso nacional agora é chegado o momento de realizar essa tarefa. (BRASIL, 2012, p. 6).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos das esferas federal, estaduais e municipais, no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O tópico seguinte apresenta o desafio da escola em tempo integral que envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, nesse caso, oportunidades de trabalhar com a alfabetização e o letramento.

1.4 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A ação da escola, além de concretizar o desenvolvimento cognitivo, valores e atitudes democráticas e solidárias, permite ao aluno a ampliação das competências e habilidades, de sua autonomia e da sua capacidade de aprender. Desse modo, a escola se constitui como um “lugar onde tudo deve ser aprendido, mas o lugar em que se prepara o aluno para continuar aprendendo sempre.” (RAMOS, 2012, p. 93).

Essa ideia nos direciona para pensarmos num desenvolvimento do aluno em que as famílias e a escola compartilhem dos mesmos propósitos de forma cooperativa nas decisões pedagógicas. Não significa, contudo, que inexista divergência em termos conceituais a respeito das práticas pedagógicas escolares. O que se quer dizer é que o diálogo é a base do desenvolvimento de uma escola emancipadora. “Essa cooperação favorece o diálogo, amplia o compromisso da escola com os resultados de aprendizagem e contribui sobremaneira para o enriquecimento das relações entre a equipe escolar e as famílias”. (RAMOS, 2012, p. 93).

Desse modo, consideramos que a escola em tempo integral seria uma possibilidade de oferecer mais conhecimento para os alunos. No entanto temos alguns questionamentos sobre esse tempo ampliado que serão desenvolvidos nesse capítulo. Será que todo esse tempo ampliado fornece realmente a ampliação do conhecimento para o aluno? Como esse tempo se organiza? Para Ramos:

Todos os momentos dentro da escola são momentos de aprendizagem e devem ser concebidos dessa forma pelos profissionais da unidade escolar. Se o tempo de permanência do aluno é maior, ele tem mais tempo para levantar e confrontar suas hipóteses, mediado pelo trabalho do professor, chegando a uma aprendizagem significativa que de fato expresse uma efetividade maior quanto à ação da escola. (2012, p. 95).

O projeto da Escola de Tempo Integral se consolida a partir da perspectiva de que é espaço para praticar um currículo que oportunizasse atividades significativas, contextualizadas e lúdicas no sentido de reforçar ou complementar a aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo assim suas potencialidades para a leitura e escrita no processo de alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, buscamos dialogar com Gadotti (2009), quando afirma que a educação integral “[...] quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 11). No entanto, isso se torna um desafio aos professores e gestores da escola, quando se veem na situação de mudar uma prática consolidada na escola de fragmentação das ações. Por isso, pôr em prática uma proposta de escola em tempo integral com educação integral não é assim tão simples, pois exigirá uma reforma de pensamento e de ações. Ações essas que envolvem o desejo de fazer diferente e necessitam de uma formação permanente e continuada de professores.

Sobre essa questão, Gadotti (2009) afirma que o papel dos professores é:

[...] justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade. (GADOTTI, 2009, p. 11-12).

A escola em tempo integral se fortifica a partir da perspectiva da ampliação da aprendizagem e desenvolvimento e do acolhimento das crianças que precisam permanecer na escola por mais tempo, em virtude de seus pais trabalharem. Dessa forma, reflete-se sobre

uma escola em tempo integral que ensine e acolha com atenção e cuidado. No entanto, não podemos permitir que a escola em tempo integral se transforme num depósito de alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade para não cairmos na armadilha do assistencialismo. O propósito defendido aqui é outro. A escola em tempo integral é “acolhedora, que cuida, zela e substitui a escola do conhecimento pela escola do acolhimento social. Acreditamos que a escola precisa ser, sim, espaço de socialização dos alunos, lugar de compartilhamento, onde suas dificuldades e ritmos são respeitados. ” (RAMOS, 2012, p. 101). Essa ideia está respaldada em Libâneo (2011, p. 4): quando afirma que “aprender então consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. ”

Quando se traz a discussão da implementação dessa proposta percebemos que não há um consenso sobre a conceituação de educação integral e escola em tempo integral. Diante dos estudos realizados para esse fim, emergem as concepções que se relacionam com a) a abordagem inter ou transdisciplinar; b) o currículo baseado em vivências e experiências significativas a partir de projetos; c) o conceito de formação integral em que são consideradas as diversas dimensões do ser humano; e, d) que considera apenas a alargamento da carga horária diária que o aluno permanece na escola.

Nesse caso, o conceito de escola em tempo integral está relacionado à perspectiva de Menezes (2009, p. 73) quando afirma que é a associação da “[...]progressiva ampliação do tempo escolar às crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Contudo para Moraes (2015, p. 5):

[...] a análise da escola de tempo integral - como política pública, e a avaliação multidimensional dos resultados (qualitativos e quantitativos) relacionada à sua implementação, ainda, são áreas que devem ser exploradas pelos pesquisadores, na medida em que elas deixam de possuir um caráter de excepcionalidade, e configuram-se como uma tendência de educação para atender às demandas sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, chama-se atenção para as situações em que a escola de tempo integral promulga uma concepção voltada para a educação integral que envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, nesse caso, oportunidades de trabalhar com a alfabetização e o letramento. Assim, emergem algumas outras questões interessantes: Em que medida a implementação de escolas em tempo integral podem contribuir para a

alfabetização e o letramento no ciclo da infância? Qual a intencionalidade da escola em tempo integral? Para Cavaliere (2010) essas questões devem ser respondidas com cautela, pois existem resultados positivos que se relacionam com o tempo e desempenho escolar e outros que apontam que a escola pode ser uma instituição mais eficiente.

1.5. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DE ANÍSIO TEIXEIRA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017

O foco neste tópico é a história da educação integral no Brasil e a contribuição de Anísio Teixeira. Entender a dimensão desta proposta requer mesmo um resgate histórico evidenciando aqueles que desenvolveram uma caminhada neste sentido. Cavaliere (2010) contribui com suas reflexões para este estudo, destacando Anísio Teixeira e sua caminhada. E, desse modo, compreender qual a conjuntura social, econômica, política e educacional que levou Anísio Teixeira a pensar em uma concepção de educação integral e de tempo integral?

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERI, 2010, p. 249).

Cavaliere (2010) destaca ainda a concepção de educação integral que esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira. Partindo de uma justificativa, em 1930, em parte baseada no espírito higienista educacional, chega, em 1950, a uma proposta de educação escolar emancipadora de sujeitos e nação. O texto acima citado apresenta a ideia de que a defesa da educação integral passou por momentos diversos, mas conduziu o desenvolvimento de seu pensamento em relação a temas como alfabetização das massas, fim do dualismo escolar e qualidade da educação popular, mantendo-se como premissa ao longo de sua obra.

Anísio Teixeira analisa a educação da década de 20 e 30 e percebe vários problemas em termos de organização e assim se expressa sobre os fins da educação.

[...] tem de procurar a causa principal desse estado antes de organização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação (TEIXEIRA, 2007, p. 407).

Considerando a ausência de organização, o que Teixeira (2007) evidencia, é que não se podia encontrar unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida. Também não se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, às medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Entre os diversos temas que a discussão da educação nos mobiliza, a formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente, conforme assinala Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates e pesquisas sobre educação³:

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a

³ O século XX foi cenário de expressões conflituosas no campo das políticas e práticas educacionais, uma vez que o movimento internacional chamado Escola Nova (New School) se apresentava como caminho de renovação para a escola, buscando superar a escola tradicional. No Brasil este embate tem seus contornos dados pelo ataque configurado nas críticas dos escolanovistas brasileiros ao tradicional método jesuítico. E as ideias de modernidade foram uma das bases da discussão. Também em Santa Catarina as propostas de modernização calcadas no escolanovismo se apresentaram nas primeiras décadas do século XX. SAVIANI, D.. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Sugere-se as referências SANTOS, A. V.. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. Revista Brasileira de História da Educação, n. 24, p. 83-112, set./dez. 2010.

_____. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

_____. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 228-252, set./dez. 2008.

SAVIANI, D.. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. _____. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord). Filosofia da educação brasileira. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

O movimento reformador do início do século XX é a semente que irá gerar a proposta de educação integral, compreendida como uma concepção emancipadora e geradora de desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófico igualmente crítica e emancipadora. (COELHO, 2004, p. 9).

A proposta de educação integral como concepção, precisa ser compreendida e assumida por todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, a escola se torna um espaço profícuo para garantir que todos tenham afirmada uma educação integral, assumindo o importante papel de articular as várias experiências educativas com uma clara intenção de favorecimento das aprendizagens e desenvolvimento integral.

Este processo é ameaçado pelo esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores. (CAVALIERI, 2002).

Para educar um sujeito é necessário envolver e articular outros elementos, sujeitos, tempos e espaços. Afinal, somos todos sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem ao longo da vida.

Externalizando o seu compromisso assumido pela educação brasileira a partir de 2017, a BNCC define a educação integral como uma modalidade do ensino que:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 12).

Desse modo, apresentamos a ampliação desse conceito a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7):

Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7).

Espera-se que a Base Nacional Comum Curricular seja capaz de contribuir para a superação da fragmentação das políticas educacionais. Além disso, espera-se também que “enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania”. (BRASIL, 2016, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular propõe equidade e igualdade a partir do Pacto Inter federativo preconiza:

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional. A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2016, p. 11).

A equidade considera igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um nível de aprendizagem e desenvolvimento que é direito de todos.

A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BRASIL, 2017, p. 11).

Decorre disso a necessidade de definir, mediante acordo inter federativo, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC (BRASIL, 2017) vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional.

Se a igualdade é estabelecida em nível nacional, a equidade é realizada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas, culturais e de gênero. Daí a importância da articulação entre a BNCC (BRASIL, 2017) e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017, p. 11).

A BNCC (BRASIL, 2017) e os currículos se complementam em busca da comunhão de princípios integradores que já estão presentes na LDB (1996) e nas DCN (2013). De acordo com a LDB 9394/96 em seu art. 2º propõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E complementa no Art. 3º afirmando que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Além desses aspectos de complementaridade, a BNCC (BRASIL, 2017), a proposta e currículos específicos por regiões têm o papel de assegurar as aprendizagens essenciais na educação básica. Assim, temos um rol de decisões, via documentos, que vão se ajustar à realidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares, levando em conta o contexto e as características dos alunos.

Essas decisões se referem (BRASIL, 2017, p. 11), entre outras ações, à necessidade de “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BRASIL, 2017, p. 11).

As decisões propostas na BNCC visam ajustar a realidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares e, para isso, se faz necessário a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares com a realidade do lugar e do tempo.

Ainda destacamos nesses documentos a recomendação de se “trabalhar os conteúdos previstos no currículo, adequando-os a realidade local do aluno, para que se tornem significativos” e de se decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, bem como fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017).

Os conteúdos do currículo carecem de um trabalho pedagógico que considere a realidade local do aluno, para que tenham significado. A BNCC destaca que é preciso fortalecer a competência pedagógica para promover uma educação integral.

Isso tudo para “privilegiar um trabalho interdisciplinar dos componentes curriculares, promovendo o fortalecimento das equipes pedagógicas e tornando assim, o trabalho mais dinâmico” (BRASIL, 2017, p. 11). Mas, para que isso ocorra é necessário,

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.”. (BRASIL, 2017, p. 11).

O trabalho interdisciplinar e o fortalecimento das equipes pedagógicas tornam a prática pedagógica mais dinâmica. É fundamental buscar metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas para atender os diferentes grupos de alunos. E, desse modo, temos observado que o empenho da educação integral na escola tempo integral está em “selecionar e

aplicar metodologias, bem como estratégias didático pedagógicas, atendendo as necessidades individuais e ou de diferentes grupos de alunos e sua cultura” e “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 11).

A educação integral requer empenho do educador no sentido de buscar estratégias didático pedagógicas capazes de atender as necessidades individuais. Sabemos que a motivação é condição fundamental para que o aluno aprenda. Assim, essas ações retratam práticas e procedimentos que contribuam para a motivação dos alunos e exigem que o professor possa “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 11).

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino. Escolas particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados. (BRASIL, 2017, p. 13).

É primordial que as redes de ensino em todas as suas esferas tenham incorporados em suas propostas pedagógicas e em seus currículos, temas que cooperem para melhorar a vida local, regional e global. Temas esses que podem ser desenvolvidos de forma integradora e transversal.

A BNCC (BRASIL, 2017) tem compromisso com a educação integral na medida em que propõe que a escola forme cidadãos mais colaborativos, pois a sociedade contemporânea exige posturas inclusivas no processo de ensinar e aprender.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 22).

Nesse sentido, a BNCC (2017) evidencia seu compromisso com a educação integral quando afirma que esta deve buscar o desenvolvimento global do educando. Defende que a educação integral é a educação que promove aprendizagens de acordo com os interesses dos

alunos, ou seja, trabalha sua realidade local para, então, ir ampliando para a regional e global. Uma educação nesses moldes desenvolve no aluno sua autonomia, a capacidade de solucionar problemas de sua realidade imediata.

Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. (BRASIL, 2017, p. 23).

As primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado. (BRASIL, 2017, p.23). São competências gerais da Base Nacional Comum Curricular:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. (BRASIL, 2017, p. 23).

É pertinente que em sua prática pedagógica, a escola considere o conhecimento historicamente construído, utilizando esse conhecimento para explicar a realidade imediata do aluno, ampliando para a realidade global. Os aspectos culturais precisam ser utilizados para desenvolver no aluno o espírito de tolerância e solidariedade.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 23).

O exercício da curiosidade intelectual amplia o conhecimento do aluno e o direciona para a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade: elementos importantes na formação global do aluno. Isso vai permitir “desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2017, p. 23). O desenvolvimento do senso crítico estético é importante para a valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Tais competências representam um chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa recriar

valores perdidos ou jamais alcançados. (BRASIL, 2013). Em resumo, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

1.5.1. Estabelecendo as diferenças entre educação assistencialista e educação cidadã

A educação não possui somente um caráter de assistencialismo e compensação. Na verdade, precisa ser vista como um momento de aprendizagem. A educação sistematizada, escolar, pode cumprir sua função pedagógica ampliando o repertório vivencial e de conhecimento das crianças, rumo à autonomia e à cooperação, enfim, rumo à cidadania. Entretanto, ainda há que se avançar em termos de políticas coletivas.

[...] em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória. (CAVALIERI, 2002, p. 249).

A escola cidadã sabe que se nasce cidadão, mas um cidadão esclarecido, consciente, ativo e solidário forma-se. Por isso, a escola cidadã tem um projeto educativo, que combate às desigualdades escolares e sociais, que promove a participação da comunidade na construção do bem comum no interior da escola, na reconstrução do seu conhecimento e, acima de tudo, do seu projeto de vida, como proposto na BNCC (BRASIL, 2017, p. 151): “O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos. Entre eles, a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino. (CAVALIERI, 2002).

Outro enfoque necessário à compreensão da gestão e do desenvolvimento da concepção de educação integral em Anísio Teixeira é o do embate entre a expansão e a manutenção da qualidade dos sistemas públicos. A formação do caminho

histórico excludente entre a qualidade e a quantidade esboçou-se ainda no decorrer dos anos 1920. Intelectuais e educadores enxergaram a impossibilidade de haver uma dissociação entre as duas dimensões e, em geral, recusaram a solução de ampliar a oferta de ensino às custas da redução do tempo de escola para cada criança (CAVALIERI, 2002, p. 253).

A escola cidadã oferece um currículo aberto à diversidade ou à sensibilidade para as diferenças dos alunos, para que todos aprendam e reconheçam na outridade uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. A Escola Cidadã acredita que a "diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve atitudes de respeito e de tolerância" (MARCHESI *apud* BRANDÃO, 2001).

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes e nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p. 57-58).

É papel da escola em tempo integral é “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (GALVÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 76).

O cumprimento da missão exige como perspectiva a visão de futuro, que conforme Galvão e Oliveira (2009, p. 77) “indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a distância entre a situação atual e a desejada”. Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

Diante disso, o papel da escola é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por intermédio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura em relação ao caráter público do espaço da cidade. Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que constitui sua grande riqueza.

Para que a escola seja espaço de educação cidadã, ela precisa estar aberta à diversidade, pois as diferenças exigem uma escola diferente, nova e com foco na inteireza do ser. Se faz necessária a valorização das diferenças e não vê-las como deficiência. Assim sendo, a escola será uma fonte de produção de saberes e conhecimentos socialmente significativos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, tendo como base empírica a pesquisa de campo realizada em escola localizada na periferia da cidade e integrante da rede municipal de ensino de Lages-SC.

O projeto foi, inicialmente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense, tendo sido devidamente aprovado sob o número do parecer 2.403.379. Após sua aprovação, houve o início da saída a campo.

Para Minayo (2003), quando se fala em pesquisa qualitativa, se está tratando de coleta de dados sem considerar quantidade, mas sim as contribuições desse material para as discussões que se pretende desenvolver. A discussão implica na construção de um referencial teórico que permita estabelecer diálogos entre teoria e os dados obtidos na pesquisa documental.

Tratou-se então de uma pesquisa qualitativa sendo que utilizamos como estratégias de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, ao observar o Projeto Político Pedagógico da escola e as entrevistas semiestruturadas. Como instrumento de análise dos dados, destaca-se a estratégia metodológica da análise explicativa de conteúdo (FLICK, 2009).

Beuren (2003, p. 89) é bastante elucidativa quando afirma:

A pesquisa documental, devido a suas características, pode chegar a ser confundida com a pesquisa bibliográfica [...] a pesquisa bibliográfica utiliza-se principalmente das contribuições de vários autores sobre determinada temática de estudo, já a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Do exposto, entende-se, que a pesquisa documental pode integrar o rol de investigações utilizadas em um mesmo estudo ou caracterizar-se como o único delineamento utilizado para tal. Infere-se, também, que a notabilidade da pesquisa documental é justificada no momento em que se podem organizar informações, encontradas de maneira dispersa, conferindo-lhes uma nova relevância enquanto fonte de consulta.

Optamos em trabalhar com duas categorias teóricas; educação integral e escola em tempo integral no contexto do ciclo da infância, conforme a figura 1:

Figura 1: Categorias teóricas da dissertação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.⁴

Referindo-nos ao marco conceitual representado na figura 1, o desafio da educação integral não está em aumentar o tempo de permanência da criança em ambiente escolar transformando a escola em tempo integral apenas, mas se faz necessário uma ressignificação dos tempos e espaços para que a educação se efetive de forma cidadã, na perspectiva da “inteireza do ser” (ANDRADE; PORTAL, 2015).

Quanto às entrevistas, elas foram aplicadas sob a forma semiestruturada, constituindo fontes essenciais para a coleta de dados. Elas são essenciais para entender as informações de forma mais aprofundada e significativa, por meio das posições, percepções, dos professores participantes.

⁴ Inspirado na proposta de circularidade de Morin (1986, p. 71) que não envolve uma relação de causa e efeito, mas uma ação de efeito mútuo, uma causalidade circular.

Segundo Szymanski (2002, p. 15), “[...] a entrevista face a face é, fundamentalmente, uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Soares (2008) pondera que é pela flexibilidade desse instrumento que permite que a interação ocorra. No roteiro da entrevista foram considerados os seguintes eixos (figura 2):

Figura 2: Eixos temáticos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Lages/SC que funciona em tempo integral para os três primeiros anos do ensino fundamental. Essa instituição foi escolhida por ser a escola municipal que funciona em tempo integral há mais de dez anos com as turmas acima referidas.

A acolhida pela equipe diretiva da escola foi amistosa e encorajadora e o espaço reservado para as entrevistas foi cuidadosamente pensado para que nada interrompesse a conversa.

Foram entrevistados seis professores que atuam com as três turmas que funcionam em tempo integral. Esses docentes atuam com o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, trabalhado, no mínimo, há um ano na referida instituição. Tais professores aceitaram participar da entrevista, colaborando para a compreensão da problemática da pesquisa apresentada nesse trabalho dissertativo.

Para o desenvolvimento das entrevistas, o seguinte protocolo de escolha dos sujeitos foi seguido: um professor regente de cada turma e um professor dos projetos integradores do contra turno ou que trabalha com as disciplinas específicas (arte ou sustentabilidade ou educação física).

Sabemos da necessidade de se assegurar que não ocorram riscos de ordem física, intelectual, cultural, social, psíquica ou espiritual aos participantes da pesquisa. Assim, cabe garantir que não haverá violência, stress ou discriminação em razão da quebra de confiabilidade ou privacidade, comunicação ou devolução dos resultados de forma inapropriada que causem constrangimentos. Foi garantido confiabilidade, respeito e anonimato a todos os participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado por todos os participantes nas entrevistas.

Assim sendo, antes do início da entrevista propriamente dita, os entrevistados foram informados sobre os objetivos e também da gravação da entrevista em áudio, da realização de anotações pelo entrevistador, da utilização exclusivamente para fins da pesquisa, e do sigilo e do anonimato da identidade dos entrevistados quando da apresentação e publicação do trabalho.

Desta forma, acredita-se que os riscos aos participantes foram mínimos. Os mesmos tiveram total liberdade de participar ou não participar, ou ainda, interromper a participação em qualquer momento, assegurando assim os princípios éticos. Como benefícios, os resultados esperados são os de aguçar a necessidade de mais pesquisas e discussões em torno da escola de ensino integral, com vistas a promover uma reflexão sobre educação integral cidadã.

Os dados da pesquisa foram analisados de acordo com o método análise de conteúdo qualitativo.

Neste contexto, deve ser feita uma analogia de diferenciação entre um estreito e um amplo contexto de análise. O objetivo da explicação deve ser então, considerando o contexto da análise, encontrar uma formulação que forneça uma solução, uma interpretação da passagem do texto em discussão. No contexto geral do material, em

seguida, permite examinar se esta explicação é suficiente. (MAYRING, 2007, p. 77).
– (tradução nossa)

Nesse sentido, destaca Flick (2009, p. 291) que “a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. Este método possui três técnicas de análise de dados: Síntese da análise de conteúdo, análise explicativa de conteúdo e análise estruturadora de conteúdo. Para esta pesquisa escolhemos a técnica de análise explicativa de conteúdo.

Considerou-se que na pesquisa qualitativa “o pesquisador procura explicar as causas dos problemas ou fenômenos, isto é, busca o porquê das coisas”, comumente apoiando-se numa investigação do tipo descritiva ou exploratória (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 70). Assim, além se tratar de uma pesquisa exploratória e descritiva buscamos destacar que a análise explicativa de conteúdo contribuiu para a compreensão do referido fenômeno.

Quadro 6 – Percurso metodológico da pesquisa

PERCURSO METODOLÓGICO		
Quanto aos procedimentos técnicos	Pesquisa documental e entrevista semiestruturada	
	Análise explicativa de conteúdo	
Quanto aos objetivos de pesquisa	3.1 Distinguir as principais concepções de educação integral e escola em tempo integral;	Pesquisa bibliográfica correspondente ao 1º capítulo da pesquisa.
	3.2 Identificar as concepções dos professores do ciclo da infância sobre educação integral e escola em tempo integral;	Análise documental do PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Análise explicativa de conteúdo dos depoimentos de professores
	3.3.Relacionar o entendimento dos professores do ciclo da infância e as implicações desses conceitos no processo de ensino aprendizagem	Análise explicativa de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir da técnica explicativa, nos objetivos do trabalho as concepções dos professores são articuladas aos conceitos já apresentados no primeiro capítulo.

3 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta a análise dos dados de forma articulada aos três objetivos da pesquisa cujo objetivo geral foi compreender as concepções dos professores do ciclo da infância sobre a educação integral e escola em tempo integral.

Inicialmente, mostrou-se fundamental para a compreensão da temática proposta, a identificação das principais concepções de educação integral e escola em tempo integral. Para atender a essa necessidade, evidenciou-se ação de grande necessidade a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a análise explicativa de conteúdo referente aos depoimentos de professores.

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL: O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

Por considerar de grande relevância a concepção recorrente no que concerne à educação integral e à escola em tempo integral, mostrou-se de primeira necessidade a observação e análise de um documento de magna importância para o sistema escolar e para a sistematização das ideias que representam os pilares que sustentam a escola, a saber, o PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola (PPP, 2016).

Esse documento traz em sua introdução, já na primeira frase, um texto que aborda a estreita relação entre escola e sociedade e a inegável necessidade de flexibilização e adaptação às variadas demandas que se apresentam: “A escola, ao longo de sua jornada, deve se adaptar às mudanças constantes ocorridas nas diferentes sociedades por motivos diversos e que influenciam nos espaços educacionais” (p. 4). Infere-se, pois, de tais palavras, que a escola não é - ou não deve ser - alheia às transformações sociais, mantendo-se à margem dos processos de modificação inerentes às práticas da vida em sociedade.

Porém, não há explicitação do termo “integral” nem na seção que aborda a concepção da escola, nem nos objetivos que tem o claro intuito de servir de diretrizes no processo de organização da escola e do ensino.

No entanto, é importante destacar que, nesse documento, há alusão direta à incompletude do processo educacional, a partir da compreensão de que é preciso transformá-lo, direcionando-o para uma prática democrática e equânime. Ademais, há, a consciência sobre a flexibilidade e o dinamismo que devem permear as atividades relacionadas à instituição escolar e seu público. É no rumo da democratização do ensino que se colocam os

anseios de uma escola que, sendo “instância social de formação para a cidadania”, necessita de um “Projeto Político Pedagógico que permita ações coletivas capazes de transformar o processo educacional, tornando-o dinâmico e flexível e que atenda a todos indistintamente” (p. 5)

Além disso, ao buscar referencial teórico em Veiga (2002, p. 13), está evidente no documento analisado, novamente, a preocupação em procurar conhecimento acerca da organização e normatização do ensino nessa unidade escolar. Segundo esse autor, o Projeto Político Pedagógico é um “instrumento que identifica a escola como instituição social, voltada para a educação”. (p. 5) Justificando essa preocupação sobre a organização de um ensino amplamente comprometido com a sociedade, é pertinente citar o documento, na íntegra:

A Escola Municipal de Educação Básica [...] atende crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Esses alunos estão em constante formação e necessitam de uma equipe pedagógica envolvida com o ensino e com a comunidade para que as ações se revertam em atitudes positivas na escola e fora dela. (PPP, 2016, p. 5).

Pode-se considerar, diante dessa assertiva, a intencionalidade clara de formar sujeitos cujo aprendizado seja pertinente tanto em ambiente escolar como para além dos muros da escola. Ainda, esse documento preconiza, já em suas primeiras páginas, o caráter democrático com que foi formulado, posto destacar que fora “construído em conjunto com todos os envolvidos com o processo educacional”.

Porém, ao longo do texto introdutório nada há sobre os conceitos de educação integral e escola em tempo integral. Na sexta página do PPP, cuja temática está relacionada à contextualização da escola, ocorre o primeiro uso do termo “integral”: “A EMEB [...] está localizada à Rua [...]. Foi idealizada por um grupo de senhoras do Clube Soroptimista de Lages, com intenção de atender estudantes carentes e mantê-los na escola em regime integral no período diurno” (PPP, 2016, p. 6). Por regime integral entenda-se a permanência dos estudantes tanto no período matutino, como no período vespertino. Ressalte-se que a intencionalidade primeira da criação da escola era referente à manutenção e ao atendimento de estudantes. Esse atendimento, contudo, seria mais no sentido de assistência do que de formação escolar.

O que se percebe é que a permanência em um ambiente escolar em regime de integralidade seria uma alternativa à falta de atendimento aos estudantes carentes, por parte de parcela de sociedade, conforme documento analisado:

De acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição educacional, a concepção de escola é pautada numa perspectiva inclusiva, que propicie ao estudante o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como

necessários ao exercício pleno da cidadania, assegurando dessa forma, o respeito à adversidade⁵ e que contribua para sua formação e ensine a exercer de fato a cidadania. (sic)

Novamente, na sexta página, há alusão ao atendimento integral,. Porém, direciona-se a compreensão para um outro sentido para esse atendimento, já que são abordados conceitos como protagonismo, emancipação, sociedade mais justa, fraterna e solidária e a formação de uma visão crítica e consciente quanto às questões sociais, políticas e históricas.

Missão: Ser uma instituição que promove o atendimento integral ao educando incentivando a ser sujeito protagonista no processo de construção do conhecimento através de uma prática pedagógica emancipadora, comprometida com a construção de um contexto societário mais justo, fraterno e solidário. [...] A equipe de profissionais da EMEB [...] tem por meta desenvolver no educando desde os primeiros anos de escolaridade uma visão crítica e consciente quanto às questões sociais, políticas e históricas. (PPP, 2016, p. 6)

Compreende-se que uma escola que busque promover a politização do sujeito, busque uma prática historicizada e alinhada à dialogia em torno das questões sociais esteja voltada para a educação em um sentido mais amplo do que o ensino fragmentado e estritamente baseado na reprodução de componentes curriculares.

A compreensão de ser humano apresentada no documento analisado é referente ao sujeito que interfere no ambiente em que vive ao mesmo tempo que é produto desse meio. Torna-se importante, portanto, a percepção de que a escola deve, entre outros aspectos, formar o sujeito para a vida em sociedade, de modo a ser um cidadão ativo:

Entende-se o sujeito em seu contexto histórico, no qual modifica e é modificado por meio das relações e interações sociais. Sob essa concepção, entende-se a necessidade de formar para a cidadania, para que as ações presentes e futuras dos sujeitos resultem no pleno exercício dos direitos e cumprimentos dos deveres inerentes à cidadania. Aspira-se à formação de pessoas que respeitem a igualdade de direitos, que sejam solidárias e contribuam para a aceitação das diferenças em todos os segmentos que regem a sociedade. (PPP, 2016, p. 8)

Nota-se, no documento, a veemente preocupação com a diversidade e o respeito às especificidades de cada estudante: “Há de se pensar as ações pedagógicas levando-se em consideração que cada ser é único e, por isso, seu modo e possibilidade de aprendizagem também são diferentes dos demais”. Porém, na continuidade do texto do Projeto Político Pedagógico analisado, ainda na oitava página, apresenta-se um conceito de transmissividade de conhecimento, o que se contrapõe à percepção de uma formação reflexiva a respeito de sua

⁵ A grafia no documento é, mesmo, adversidade.

própria existência e de si, no mundo: “A escola precisa dar suporte necessário a todos para que cada um, a seu modo e tempo, adquira o saber acumulado transmitido nas escolas e reflita sobre sua condição no mundo e sua responsabilidade para com os semelhantes e com a natureza.” (PPP, 2016, p. 9). Falar em aquisição do conhecimento e transmissão de saber é, de certo modo, contrária à perspectiva sócio-interacionista, cujos pilares são os estudos de Vygotsky (sem ano), segundo o documento.

Assim, seguindo a leitura observamos que, a partir da página oito, começam a ser apresentados os fundamentos filosóficos, concepção de aprendizagem e de escola. E nessas páginas também não encontramos de forma explícita as concepções de educação integral e escola em tempo integral. Só na página seguinte, encontramos a afirmação:

Essas concepções de sujeito, de escola, de aprendizagem têm como base do ensino a qualidade educacional fundamentada na formação crítica e participativa que conduza à igualdade de direitos e à valorização dos sujeitos, livres de discriminações, de preconceitos e de fobia às diferenças, sejam elas de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais entre outras. (PPP, 2016, p. 9)

Aqui é preciso destacar que educação integral também significa integrar a escola e a cidade. Essa reflexão nos permite pensar que a escola assume funções que vão além das pedagógicas, ou seja, também de proteção social. A perspectiva de formação humana para a educação integral nem sempre está presente nos PPPs das escolas, mas apoiam a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, “a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo” (COELHO, 2014, p. 188).

No que se refere ao entendimento para que haja “formação crítica e participativa” a situação de vulnerabilidade social é indicada como ponto de partida para de educação integral. Entretanto, não há aprofundamento dessa discussão nem outro indicador de que essa prática aconteça.

Sobre a Proposta Pedagógica, nessa mesma página, encontramos fundamentos e princípios que destacam: “ O ser humano é histórico e social; — A história é resultado da ação do homem por meio do trabalho; — O conhecimento é patrimônio coletivo, portanto, direito de todos...”

De acordo com o pensamento contemporâneo, Setubal e Carvalho (2012, p. 116) afirmam também que a educação integral para o século XXI “exige a mobilização intensa de recursos cognitivos, relacionais afetivos, psicomotores e sociais”, entretanto não encontramos

relação ao pensamento complexo cuja reflexão é trazida por Morin (2000, p. 59) para destacar que uma educação de qualidade inclui desenvolver o que o autor entende por *Homo Complexus*:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Pensar de forma complexa é estar apto a compreender a vida e a realidade que nos cerca, incerta e, por vezes, caótica. A história não é só resultado da ação humana pelo trabalho, é também a sua forma de conduzir e propor ações cotidianas inerentes à uma lógica contraditória e complexa.

Embora não haja menção ao pensamento complexo, observamos, na 12ª página, apontamentos que remetem a compreensão do leitor à possibilidade de uma formação integral do sujeito:

As condições atuais de mercado e as necessidades sócio-econômico-culturais impõem a formação de uma pessoa inovadora, flexível e competente, um cidadão consciente e comprometido com a sociedade e com a natureza. Define-se através do perfil do estudante algumas questões que devem ser objeto de atenção e de construção, por parte dos professores, ao longo do processo de formação do Ensino Fundamental: Ter autonomia e autoria de pensamento; Ser pesquisador; Utilizar o conhecimento em situações desafiadoras; Aprender a aprender; Manejar, criativamente com a lógica, raciocínio, argumentação, dedução e indução; Ser capaz de trabalhar em equipe; Ser cooperativo; Ser ético; Ter responsabilidade com a manutenção do meio ambiente; Reconhecer-se como pessoa e ser agente transformador da sociedade com possibilidades de avaliar e questionar a realidade social, favorecendo mudanças; Ser conhecedor da realidade regional, nacional e internacional, capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência política, afinada com a sociedade globalizada; Utilizar os conhecimentos da tecnologia como ferramenta facilitadora e modernizadora de sua atividade profissional. (PPP. 2016, p. 12)

O que se percebe no que vem acima listado são indícios de uma percepção que pode estar voltada para a formação integral de um sujeito que deve ser respeitado em suas especificidades. Entretanto, destacamos que a Educação Integral pode se tornar um projeto viável desde que rompa com a fragmentação e prescrição de proposta sem a devida problematização. Para que a educação se desenvolva dentro de um outro paradigma que não seja simplificador, Morin (2001) colabora com sua crítica ao paradigma da redução, que restringe o complexo à simplicidade de suas determinações. O perfil acima delineado desafia-

nos ao pensamento complexo como sendo aquele capaz de integrar, de mostrar o entrelaçamento e as possibilidades do processo de formação do Ensino Fundamental.

No item “6.1.1 Fluxo escolar”, encontramos o seguinte registro:

A demanda de alunos por escolas de atendimento em período integral vem aumentando nos últimos anos [...] Para atender a essa demanda, a escola procura adequar-se às necessidades dos alunos e famílias, mantendo, neste ano de 2015, seis (06) turmas do 1o ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, nada indica que os princípios da educação em tempo integral tenham sido adotados pela escola além da permanência compulsória do estudante em ambiente escolar. Enfatizando-se que uma educação escolar orientada pelo paradigma da complexidade busca desenvolver nos educandos ‘uma cabeça bem-feita’ ou seja, uma aptidão geral para compreender e enfrentar os problemas, para contextualizar e religar saberes que lhes dão sentido. Um outro paradigma leva a escola a optar por uma “cabeça bem feita” ao invés de uma “cabeça bem cheia”, como nos apresenta Morin (2008, p. 33). Nessa perspectiva, a educação responderia aos desafios da “integralidade” tendo em vista a complexidade na vida cotidiana.

Na página vinte quando é apresentado o “DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO E CURRICULAR”, aparece “a concepção de aprendizagem que se busca consolidar tem como base a concepção histórico-cultural”. O que significa dizer que,

[...] fundamentos na teoria histórico cultural, no âmbito da pedagogia o mesmo ocorre em relação à pedagogia histórico-crítica, posto que, para além da afinidade entre suas concepções de homem, de sociedade e acerca da função da educação escolar - sobejamente embasadas na filosofia materialista histórico-dialética, ambas identificam na transmissão do universo simbólico mais elaborado a esteira da formação de indivíduos aptos à necessária luta pela emancipação humana, o que significa dizer, comprometidos com a superação da sociedade capitalista. (DANGIÓ; MARTINS, 2015 p. 19).

A teoria vygotskiana destaca que o indivíduo se apropria da experiência histórica e social, ou seja, dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Morin (2000) conduz o raciocínio para o fato de que a razão é evolutiva, evolui por mutações e não constitui uma variável absoluta. Nesse sentido, traz a ideia de auto-organização e da possibilidade de uma razão aberta capaz de acolher o racional e o irracional. Considera a complexidade da relação sujeito/objeto, ordem/desordem, reconhecendo a existência do aleatório.

Diferente da dialética que traz a ideia de superação, a dialógica, alicerçada em princípios de complexidade, tem caráter complementar, concorrente e antagonista. O

paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação) segundo Morin (2000, p. 387), “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”.

A primeira – e fundamental – complexidade do sistema é associar em si mesmo as ideias de unidade e de multiplicidade que, em princípio, juntam termos que ao mesmo tempo que se excluem, também são complementares. Poderia ser, portanto, a dialógica a base para a compreensão dos termos de educação integral e escola em tempo integral.

Ao buscar destacar as principais concepções de educação integral e escola em tempo integral descobrimos a inexistência dos termos Educação Integral e Escola em tempo Integral no PPP da escola. Esse fato nos permitiu concluir provisoriamente que o PPP se configura como um documento limitado, que não dá conta da realidade, embora apresente clara intencionalidade de oferecer um atendimento integral ao educando. Infere-se que aparece a ideia de Escola em tempo integral, mas não de Educação Integral.

Todavia, conforme consta no texto na página 6, o atendimento que se dá na escola se resume à prática de cuidado e à permanência diuturna no ambiente escolar: “Para não se afastar dos ideais de suas fundadoras, oferece atendimento Integral .(p.6) [...] Foi idealizada por um grupo de senhoras do Clube Soroptimista de Lages, com intenção de atender estudantes carentes e mantê-los na escola em regime integral no período diurno (p. 6)”. Mais uma vez, associe-se o conceito de integralidade à questão temporal, mais que à questão formativa do sujeito. Eis, pois, a necessidade de se problematizar o significado de “Educação Integral”.

O foco no cuidado e à franca permanência dos estudantes na escola pode decorrer do fato de que, a partir de pesquisa diagnóstica com a finalidade de compreender o contexto sócio-econômico em que a escola está inserida – pesquisa realizada pela escola e registrada no PPP –, em que as famílias, em sua maioria, são compostas por pessoas que trabalham e por crianças que necessitam de cuidados durante o tempo de trabalho dos pais ou responsáveis legais.

Podemos considerar que, as famílias da nossa comunidade escolar pertencem a diferentes classes sociais, sendo que em relação ao grau de instrução predomina o ensino médio. Em relação à remuneração, a maior parte está na faixa de três salários mínimos e meio. Quanto à moradia, a maioria possui casa própria. Em conclusão a esses dados, entende-se que a comunidade da EMEB Anjo da Guarda é composta por uma diversidade econômica, prevalecendo a classe trabalhadora. (PPP, 2018, p. 6).

Ainda assim, nessa mesma página, existe um vislumbre da preocupação com a formação integral cujo discurso está impregnado de altruísmo e boas intenções mas que não esclarecem devidamente esse conceito, nem como se desenvolveria uma prática pedagógica emancipadora, que dê conta de formar integralmente o educando. Além disso, não há domínio do conceito de Educação Integral, atendo-se ao conceito de atendimento integral:

Ser uma instituição que promove o atendimento integral ao educando incentivando a ser sujeito protagonista no processo de construção do conhecimento através de uma prática pedagógica emancipadora, comprometida com a construção de um contexto societário mais justo, fraterno e solidário. (PPP, 2018, p. 6)

Na 20ª página, é retomada à questão da permanência do estudante em tempo integral no ambiente escolar, e ainda a exposição que poderia ser considerada ingênua ou simplificadora, sobre o fato de que a escola não se preocupa com evasão, em face da grande procura por vagas em escolas com essas características de tempo integral:

A demanda de alunos por escolas de atendimento em período integral vem aumentando nos últimos anos. No início de cada ano letivo há sempre matrícula de alunos novos e os números mantêm-se no decorrer do ano. Para atender a essa demanda, a escola procura adequar-se às necessidades dos alunos e famílias, mantendo, neste ano de 2015, seis (06) turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Por essas características, identifica-se que essa escola não tem problema de evasão escolar. (PPP, 2018, p. 20)

Quando buscamos analisar a concepção do documento estudado, observamos que não há uma explicitação clara de educação integral. Porém, o documento - como uma tessitura de diferentes linhas e pontos mostra que está se construindo uma compreensão, ainda tênue, junto a todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, do que seja a “educação integral em uma escola de tempo integral”.

Por exemplo, é prática recorrente nesse ambiente, a realização de projetos. Conforme texto introdutório e explicativo dessa seção,

Projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem elaboradas. Trata-se de um trabalho que permite aos sujeitos da escola pensar ações que contribuam para a convivência, interação e aprendizagem dos alunos. Nesse caso, há necessidade de considerar a formação do estudante, as possibilidades de interpretação de suas ações no espaço escolar e na sociedade em que vive. (PPP, 2018, p. 22)

Os projetos de trabalho aproximam a escola do aluno e se associam à busca de ações a partir do interesse do educando, à curiosidade e investigação dos fatos atuais. Há necessidade de que os docentes discutam a proposta de trabalho, enfatizando suas dúvidas,

enaltecendo suas ideias e sugestões, para que dessa maneira, todos se envolvam no processo. O professor nunca estará sozinho, pois o projeto de trabalho é coletivo e fundamentado na pesquisa. Tudo que se ensina por meio de um projeto, começa de um problema inicial. “Nem tudo pode ser ensinado mediante projetos, mas tudo pode ser ensinado como um projeto” (HERNÁNDEZ, 1998).

Os projetos buscam, por essência, tirar o estudante de sua condição de aluno no sentido etimológico do termo, para uma condição de protagonista, de corresponsável pelo próprio desenvolvimento, pelo próprio aprendizado. A aprendizagem e a vida se desenvolvem em meio ao cenário educacional. Já não podemos permanecer apegados a modelos reducionistas que não permitam uma educação integral. No entanto, não tem sentido ampliar os tempos de educação se as propostas pedagógicas seguem mantendo modelos da escola que “apenas cuida da criança”. Há apontamentos para a necessidade de articulação e políticas públicas a partir das vivências numa escola de Educação Integral, este talvez seja o desafio dos projetos e dos professores que os assumem.

O atual estágio do conceito de educação integral demonstra a complexidade do trabalho pedagógico a ser implementado rumo a uma educação que, para além da transmissão de conteúdos, possibilite a construção de um conhecimento com sentido relacionado à práxis cotidiana.

3.2. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A análise explicativa de conteúdo acontece sobre os dados resultantes das entrevistas junto aos participantes que explicitam o processo vivido-sentido no cotidiano escolar.

3.2.1 Concepções de Educação Integral em Escola de Tempo Integral

Tendo por objetivo de identificar as concepções dos professores do ciclo da infância sobre educação integral e escola em tempo integral, foi perguntado aos entrevistados qual o entendimento deles sobre a educação integral?

O que percebemos é uma concepção frágil e difusa ao mesmo tempo, como retratado pelas professoras P1 e P3:

“[...] eu entendo assim que a educação num geral [...] é um trabalho que vai dar significação pra criança. E uma vez que ele esteja em tempo integral. [...] Não só tiramos a criança do estado atividades direcionadas pra que seja alfabetizado. O tempo integral muitas vezes não

quer dizer isso, muitas vezes aquele contra turno que ele está na escola não seja exatamente pra focar na aprendizagem, na educação, no sentido de educar e focar mais intensamente na formação, mas como espaço para o aluno ficar para os pais poderem trabalhar” (P3)

Se pensarmos nas análises dos documentos oficiais e nos depoimentos desses professores, urge a necessidade de um estudo mais sistemático sobre essas definições para compreender os caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação integral em sistema de redes, viabilizando assim a incorporação das diversas dimensões para o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos.

Os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse contexto, o aumento do tempo de permanência do aluno na escola pode abrir espaço para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, desde que haja uma prática docente alinhada aos princípios de uma formação integral. Porém, é ainda importante trazer à pauta para discussões o sentido de alfabetização e letramento, não como característica apenas das escolas de tempo integral, mas de toda e qualquer escola que expresse o comprometimento com a inteireza do ser.

O depoimento a seguir retrata essa ideia de que a escola em tempo integral nem sempre é um espaço de educação integral, mas sim assistencialista.

“A escola com tempo integral tem mais convívio com o aluno, mas nem sempre se preocupa com a formação, é mais um espaço onde os alunos ficam. A escola com educação integral, seria aquela que trabalha o aluno de forma inteira, procurando metodologias diversas pra que seja um cidadão alfabetizado e letrado, como no meu caso que trabalho com turma de alfabetização. “ (P5)

A escola em tempo integral como espaço de promoção da educação integral é “acolhedora, que cuida, zela e substitui a escola do conhecimento pela escola do acolhimento social. Acreditamos que a escola precisa ser, sim, espaço de socialização dos alunos, lugar de compartilhamento, onde suas dificuldades e ritmos são respeitados” (RAMOS, 2012, p. 101). Essa ideia está respaldada em Libâneo (2011, p. 4): quando afirma que “aprender então consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos” Conforme Moraes (2015), ao analisar a escola de tempo integral - como política pública, e a avaliação multidimensional dos

resultados (qualitativos e quantitativos) relacionada à sua implementação, faz-se necessário que sejam exploradas pelos pesquisadores, na medida em que elas deixam de possuir um caráter de excepcionalidade, e configuram-se como uma tendência de educação para atender às demandas sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, chama-se atenção para as situações em que a escola em tempo integral promulga uma concepção voltada para a educação integral que envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, nesse caso, oportunidades de trabalhar com a alfabetização e o letramento como destacado na fala da professora 4.

“[...] ‘Não adianta só colocar as crianças o dia todo na escola, é preciso que seja uma educação completa, entende? Não só trabalhar os conteúdos da grade curricular, mas projetos que contemplem a cidadania e qualidade de vida para os alunos. Projetos que promovam a alfabetização e o letramento, pois trabalhamos com essa faixa de alunos, do ciclo de alfabetização.’” (P4).

Quando perguntamos sobre a importância do entendimento do tema para o embasamento da sua prática pedagógica, todos os professores entrevistados afirmam que é importante, justificando suas respostas, reforçando a importância do conhecimento da temática sem, contudo, aprofundar a justificativa solicitada na questão. Conforme ilustra o depoimento “Sim, muito importante. Como trabalhar sem esse entendimento, né” (P2)

Tardif (2002) nos fala do saber-fazer dos professores, de suas competências e suas habilidades. Buscar a definição da natureza dos saberes profissionais sempre foi uma busca constante dos pesquisadores, servindo como embasamento da prática pedagógica, levando a produções teóricas. A história de vida dos profissionais e suas experiências pessoais, mais tarde, também foram consideradas parte deste processo por muitos autores. Estes saberes específicos refletem na sua prática, por meio das relações que estabelecem com os alunos e com os demais agentes educacionais, de forma mediadora. À luz das ideias desse autor, é importante entender a questão da subjetividade como fundamental na atuação profissional, permitindo-nos repensar as concepções tradicionais, relacionando teoria e prática. Nesse sentido, é que se destacam os depoimentos:

“Sim, pois é preciso conhecer, para poder atingir os objetivos.” (P5).

“Sem dúvida é muito importante porque quando você tem o entendimento de que o aluno é um ser completo, podemos contribuir para a sua formação [...].” (P4).

“Considero importante ter esse entendimento, pois muitas vezes acabamos nos equivocando, ao achar que educação integral e escola integral são sinônimas. (P6).”

Diante disso, é relevante abordar as diferentes compreensões conceituais sobre os saberes de cada docente, que permeiam a compreensão a respeito do tema da questão. Enquanto um destaca que para atingir os objetivos, é preciso conhecer o significado sem, contudo, dizer o que é esse significado, outro já traz naturalmente sua significação quando reflete sobre educação integral e inteireza do ser. Outro ainda apresenta um entendimento mais amplo e difuso, quando destaca a grande diferença entre educação integral e escola de tempo integral.

A importância do entendimento do tema por parte do professor está no fato de que a educação integral requer empenho do educador no sentido de buscar estratégias didático pedagógicas capazes de atender as necessidades individuais. Sabemos que a motivação é condição fundamental para que o aluno aprenda. Assim, essas ações retrataram práticas e procedimentos que contribuam para a motivação dos alunos e exigirá que o professor possa “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Frente à pergunta que buscava compreender, segundo os docentes, qual a importância da escola em tempo integral numa perspectiva de educação integral, os entrevistados deixam claro a importância da escola em tempo integral na perspectiva de educar para a cidadania, salientando a importância dessa escola na sociedade atual.

“Eu vejo assim óh, que o aluno estando numa escola que trabalha de forma integral do cidadão, é possível mudar a educação, tendo assim uma escola que realmente exerça seu papel de formar e informar”. (P.4) “Isso seria revolucionário com certeza teríamos sujeitos com uma formação mais completa e conseqüentemente um mundo melhor. (P5)

“[...] temos educação integral com duas turmas de cada ciclo, então assim, é bom é, é diferente o trabalho com certeza ,as crianças saem daqui com um olhar bem crítico sim[...]” (P6)

Faz sentido que em sua prática pedagógica, a escola considere o conhecimento historicamente construído, utilizando esse conhecimento para explicar a realidade imediata do aluno, ampliando para a realidade global. Os aspectos culturais precisam ser utilizados para desenvolver no aluno o espírito de tolerância e solidariedade.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 23).

O exercício da curiosidade intelectual amplia o conhecimento do aluno e o direciona para a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade: elementos importantes na formação global do aluno. Isso vai permitir “desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2017, p. 23). O desenvolvimento do senso crítico estético é importante para a valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Em resumo, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em que a diversidade e valores são trabalhados e respeitados, como sinalizado na fala desta docente:

“[...] eu acredito que trabalhar valores, coisas que de repente no conteúdo de uma escola em tempo normal não é trabalhado porque essa criança fica o dia todo na escola, ela precisa ter esse olhar mais voltado pra outras práticas voltadas para a ética, moral, sustentabilidade, atividades físicas”. (P 2)

O cumprimento dessa missão exige como perspectiva a visão de futuro que, conforme Galvão e Oliveira (2009) indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado espaço temporal, evidenciando a disparidade entre o que é e o que se quer que seja. Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de maneira a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

Diante disso, o papel da escola é contribuir para criar as condições que viabilizem a construção de cidadania, por intermédio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura em relação ao caráter público do espaço da sociedade. Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a sociedade e que constitui sua grande riqueza.

Para que a escola seja espaço de educação cidadã, ela precisa estar aberta à diversidade, pois as diferenças exigem uma escola diferente, nova e com foco na inteireza do ser. Se faz necessária a valorização das diferenças e não vê-las como deficiência. Assim sendo, a escola será uma fonte de produção de saberes e conhecimentos socialmente significativos.

Outra questão da pesquisa dizia respeito ao entendimento dos professores sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral e as implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do que foi evidenciado até o momento, por esta pesquisa, pode-se dizer que a educação integral em uma escola de tempo integral tem sido alvo de continuados equívocos conceituais, o que significa dizer, dentre outras coisas, que uma das bases teóricas é permeada pela recorrente pauta da assistência, por “retirar das ruas” e cuidar dos filhos cujos pais estão em horário de trabalho.

Torna-se essencial elucidar a motivação primeira de uma escola em tempo integral cujo ideário acerca da escolarização, da educação de um sujeito seja a de uma formação ampla, completa, inteira. Quando o foco é a atenção básica no sentido de promover uma permanência em um ambiente (e apenas isso), a formação para a inteireza torna-se secundária e, muitas vezes, inalcançável.

O que se pretende destacar é, então, o caráter colaborativo, assistencial, cuidador e contingencial de uma escola integral em termos de permanência e fragmentada do ponto de vista curricular e conceitual.

Comprova-se essa visão dicotômica e ineficaz acerca da educação integral e da escola em tempo integral, posto que, no momento em que interpelamos os professores entrevistados, querendo saber qual o maior benefício da escola em tempo integral, três deles reforçam a ideia de que a escola é um espaço de cuidados enquanto os pais trabalham, sinalizando superficialmente o aprendizado e o desenvolvimento do estudante que deveria ser o objetivo primeiro da escola. A seguir, dois trechos das entrevistas que corroboram tal entendimento:

“No social, dá mais independência pra família que podem trabalhar, sabendo que o filho está amparado, bem alimentado e aprendendo. Não beneficia só a criança, mas toda a família.” (P 3)

“A necessidade de escolas integrais é grande, pois cada vez mais as famílias precisam trabalhar e assim deixar seus filhos seguros.” (P 4)

Em contrapartida, dois professores enfatizam a importância da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola para a formação integral do estudante, sendo essa formação voltada para a constituição de um sujeito desenvolvido de maneira inteira, em suas mais variadas especificidades.

Um dos sujeitos entrevistados aborda a questão holística como perspectiva da formação escolar. Refletir sobre a formação holística significa pensar em uma escola que dê conta de oferecer oportunidades de desenvolvimento mental, psíquico, emocional, físico e social para o estudante.

“Compreendendo que o foco da educação integral é a formação holística, maior benefício seria que os estudantes teriam mais tempo dedicado ao seu desenvolvimento integral.” (P 6)

Entende-se que “o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2000, p. 58). Nesse sentido, é preciso fugir de processos reducionistas para que se possa compreender a integralidade humana, processo que se inicia pela reforma do pensamento que, de acordo com Morin (2000), compromete-nos a buscar estratégias de ensino aprendizagem que conduzam a um aprendizado ativo no processo de conhecer.

Outro docente apresenta a concepção da educação integral voltada para a formação cidadã do estudante. Esse entrevistado destaca a pertinência de uma escola cujas práticas representem significado para a vida do estudante. Contudo, é possível inferir um discurso recorrente nas falas de professores que é a formação de um cidadão adequado para o futuro, para a sociedade:

“A criança não está lá por estar, ela faz parte daquela comunidade, se envolve em outras atividades importantes para a formação dela né, não só o conteúdo, mas a vivência, a realidade em que ela vive, práticas que ajudem a melhorar e formar um cidadão melhor no futuro.” (P 2)

Três são, portanto, as concepções perceptíveis sob a ótica dos docentes: A primeira é referente ao cuidado, à assistência, à permanência em um ambiente hipoteticamente seguro e saudável. A segunda, é referente à formação para a cidadania. O objetivo é, então, formar para a vida. Mas é a formação para a vida em sociedade. O fim não é o desenvolvimento do sujeito, mas sua sociabilidade, a forja de um indivíduo cujas capacidades e competências o permitam ser um cidadão pró-ativo ou positivo no meio social. A terceira concepção é referente à formação para a inteireza. Esse olhar nos remete à compreensão de uma escola cujas práticas possibilitem o desenvolvimento integral, inteiro, do sujeito.

No concernente às consequências de concepções tão diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem, é necessário destacar dois aspectos de igual relevância mas que trazem em si velada advertência: o primeiro é que, conforme é a concepção que se tem da escola, assim são as atividades planejadas e implementadas nesse ambiente. Se uma docente entende que a permanência, frequência e segurança do estudante é o objetivo da escola, dificilmente planejará aulas que intencionalmente o façam desenvolver-se integralmente. O segundo aspecto é que não é suficiente enraizar ou fomentar críticas às diferenças conceituais identificadas nesta pesquisa. Ao invés disso, é pertinente enfatizar que tais concepções diferentes podem ser como faces complementares de alguma pedra preciosa. Não estão erradas se estiverem sozinhas, mas ganham maior sentido se estiverem juntas, formando uma maior e mais completa concepção do que seja Educação Integral e Escola Integral.

3.2.2 Dificuldades e desafios profissionais

É das implicações dos conceitos no processo de ensino-aprendizagem que tratou, essencialmente, a outra questão abordada no processo de entrevista. Isso porque não há como pensar a docência sem uma formação que tenha como princípio a continuidade e formação constante. Isso significa que aquela frase “professor tem que estudar” é mais que uma simples máxima popular. Porém, pelos depoimentos foi possível observar que não existe formação específica para professores que atuam nas escolas em tempo integral, sendo que a única atividade formativa acontece uma vez por mês com duração de quatro horas.

O processo de formação não atende adequadamente a demanda representada pelos profissionais que atuam nas escolas em tempo integral, que buscam uma educação integral, conforme afirma um professor:

“Temos a mesma formação de todas as escolas, sendo integral ou não, acho que deveria ter uma formação mais específica, já que temos o contra turno e a necessidade é maior.” (P 3)

A formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. Pois, Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania. (SOUSA, 2008).

Há, ainda, a utilização da hora atividade como momento destinado à formação continuada, o que é uma prática ineficiente e ineficaz. Ineficiente porque não consegue alcançar todos os docentes, posto não estarem todos ao mesmo tempo em hora atividade. Ineficaz porque, sendo com um alcance restrito e fragmentado, não serve ao propósito que se destina.

Assim, em uma ação para preencher lacunas e cumprir protocolos, a formação continuada é uma temática polêmica porque há, mas é como se não houvesse; ela auxilia um segmento da educação que não está voltado para a integralidade do desenvolvimento do sujeito:

[...]..os professores são convidados a participar na hora atividade[...] Percebo que aborda temas diversos mas não é direcionada a professores da escola integral, pois não abordam situações que ajudem na rotina da escola com tempo de oito horas. (P 4)

A atividade de formação continuada é disponibilizada sem o cuidado franco de participação de todos os docentes. Assim, nem sempre é possível a participação dos professores nas formações oferecidas, pois mesmo comprometendo a hora atividade para a prática formativa, ainda assim, os horários não coincidem com a hora atividade, como é percebido na fala do professores que, entre capacitar-se e permanecer em sala de aula com os estudantes, acabam optando pela segunda alternativa que lhes parece mais justa e necessária em detrimento da primeira:

“Então assim, tem que ser na hora atividade, mas nunca fecharam os horários. Eu me nego a sair da sala de aula para ir a formação, assim, vou sair e deixar meus alunos com quem?” [...] (P 1)

Esse senso de responsabilidade e de ambiguidade de um processo formativo, que é ofertado mas não assegura as condições para a participação do mesmo, é também perceptível nas palavras do professor 5:

“[...]a formação acontecia no horário da minha regência e não na hora atividade, como tinha um estudante em processo de alfabetização, optei por não participar da formação e ficar com os alunos[...]”. (P 5)

Além da problemática referente à participação efetiva dos professores em atividades de formação continuada, ainda é importante destacar a relevância ou irrelevância do que é tratado durante tais eventos para os docentes.

Encontramos, nos depoimentos, evidências que nos mostraram que a formação continuada oferecida não atende às expectativas dos professores nem correspondem à necessidade de uma ação consistente que norteie as práticas escolares e que as encaminhe para uma formação integral do sujeito. Na fala do professor P3:

“O professor precisa usar muito a sua criatividade para trabalhar de forma diferente e saber o momento de diversificar[...]. A formação não ajuda nisso, não atende as minhas expectativas.” (P 3)

O processo de formação do professor como do aluno deve ser a base para uma sistematização de princípios que deverão nortear possíveis ações que, por sua vez, levarão a outras ações. (DEMO, 2000)

E, também, na fala do professor P4 nota-se o descontentamento com uma formação continuada protocolar e incoerente com a rotina escolar:

“Percebo que aborda temas diversos mas não é direcionada a professores da escola integral, pois não abordam situações que ajudem na rotina da escola com tempo de oito horas. Geralmente não atendem as expectativas, pois pouco se aproveita na prática, no chão da escola.” (P 4)

Sinalizando expectativas de uma formação continuada para a práxis docente, para o diálogo, trazemos a fala do professor P5, que ressalta a pertinência de temas significativos para alunos e para professores:

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 1996)

“Acredito que deveria ser com temas práticos, trocas de experiências e discussões que viessem ao encontro das necessidades das escolas, acho que seria bem mais proveitoso.” (P 5)

Infere-se, a partir dos dados coletados, que a oferta da formação continuada existe. Porém, não atende às demandas nem das escolas, nem dos profissionais envolvidos.

Ao responderem a pergunta que tratava sobre as dificuldades e as facilidades do percurso profissional pensado a partir de uma prática voltada para a educação integral em uma escola em tempo integral, foi possível observar, ainda que panoramicamente, a percepção docente acerca de tais questões.

Grande é a culpabilização da falta de recursos para a implementação de atividades pedagógicas transformadoras, mobilizadoras, capazes de oportunizar o desenvolvimento integral do estudante. No entanto, em se tratando dos recursos enfatizados como importantes para a realização das atividades, vale citar a abordagem do professor P4, que expõe sua preocupação no concernente ao espaço físico do ambiente escolar.

“Até acho que os recursos são bons, temos materiais suficientes, porém o espaço físico limita muito o trabalho, pois o pátio é pequeno e precisa ser revezado entre todas as turmas da escola.” (P 4)

Da mesma forma, outros entrevistados consideram a carência de espaço físico adequado, um grande problema para o desenvolvimento da educação integral do sujeito:

“[...] acredito que falta muito. O espaço físico é restrito [...] não permitindo a realização de muitas atividades que ajudariam muito na educação.” (P 2)

E esse é, também, o entendimento do professor P5, cuja fala aponta a necessidade de um elemento fundamental em ambiente escolar:

“O espaço físico é limitado e falta biblioteca.” (P 5)

Não obstante, é interessante ressaltar aqui é que a escola não possui biblioteca, e, ainda assim, foi citada como dificuldade apenas por um professor.

Em contrapartida, os apontamentos do professor P6 chamaram a atenção por conta do amplo entendimento do que seja Educação integral e de uma formação integral do ser humano:

“Educação integral não é sinônimo de espaços equipados, com recursos tecnológicos, espaços amplos, sala ambientes. Poderíamos ter a melhor escola, em termos de espaços e recursos e não oportunizar uma formação integral. Educação integral é questão de atitude, questão de compromisso, está relacionada com a concepção de homem, de mundo e de sociedade que nós professores queremos formar.” (P 6)

Essa compreensão implica dizer que a Educação Integral é bem mais ampla e complexa que a permanência por oito horas/dia em um prédio que traz em si o nome de escola em tempo integral. A integralidade precisa estar na prática docente e não apenas na compreensão temporal do termo.

Quando solicitamos que citassem uma dificuldade ao trabalhar na escola em tempo integral, cinco professores apontam como dificuldade o espaço físico que além de pequeno, precisa ser revezado, restringindo o trabalho para dentro da sala de aula.

“[...]não temos espaço físico adequado para realização de atividades fora da sala de aula.” (P 3)

“A maior dificuldade que eu encontro é o espaço físico pequeno, que impede a realização de atividades extras, limitando o trabalho a sala de aula, que também são pequenas.” (P 4)

Outra dificuldade apresentada evidencia a ausência da família na escola como um segmento que, em tese, faz parte ativa da comunidade escolar, além do pensar da escola de modo que a coletividade apresente-se como amparo à democratização das ações realizadas na escola, também apontados pelos professores P5 e P6:

“[...] ausência da família na escola.” “Dificuldade maior é pensar a escola de modo coletivo”.

Por esse pensar de modo coletivo, compreenda-se a vaga prática protocolar de assembleias em que, na verdade, uns falam e outros ouvem, uns ditam diretrizes e outros ou apoiam ou refutam ações, não as discutindo, nem aprofundando diálogos possíveis. Em outra mão, pense-se em uma escola voltada para a coletividade como uma instituição cuja prática prepara o sujeito para a sua vida em sociedade, contribuindo para que ele se torne um cidadão ativo, autônomo, crítico e participativo dentro dos espaços da escola e fora deles.

Ao falar sobre a importância de a escola sair dos quatro cantos e ir a campo com seus estudantes, outro entrevistado registrou a dificuldade representada pela ausência de transporte e recursos para isso.

“A felicidade nos trabalhos fora dos muros da escola é visível nas crianças e nas famílias faz com que valha a pena o sacrifício. A escola tem que sair de seus quatro cantos para ter um olhar mais apurado e sem o senso de obrigação e sim de felicidade. Mas é difícil, por que envolve dinheiro e transporte pra levar as crianças (P 1)

Isso significa trabalhar como propõe Freinet, proporcionando experiências diversas ao aluno, para que a partir delas, aconteça a aprendizagem. (MORAIS, 1997). Sair da escola significa abandonar velhas práticas estanques e arriscar ceder a voz ao aluno ou, melhor dizendo, ouvir a sua voz e fazer dela importante recurso norteador das práticas voltadas para a

educação integral seja em uma escola em tempo integral, seja em uma escola em tempo parcial.

Rumo a um discurso voltado para as facilidades do trabalho docente, os professores P2 e P3 apontaram o fato de o professor regente permanecer com uma única turma nos dois períodos, ampliando assim as possibilidades de sucesso nos resultados finais.

“A facilidade é dedicação exclusiva do professores regentes com uma única turma.” (P 2)”[,,,] a convivência em tempo maior com os alunos o que permite conhecer melhor e assim interagir de forma mais completa tendo assim um resultado positivo.” (P3)

Outra questão da entrevista fazia referência à percepção dos professores a respeito dos projetos integradores. Tais projetos são determinados pela secretaria municipal de educação para todas as escolas. Porém, nas escolas em tempo integral, eles acontecem nos dois turnos. Contudo, embora tenham a característica de integralidade, tais projetos são intercalados com as disciplinas, segundo um dos docentes entrevistados.

“Os projetos fora da grade curricular são três, musicalização, dança e contação de histórias e vieram prontos da secretaria de educação. As aulas desse projetos são intercaladas com as disciplinas da grade curricular.” (P 4)

Essa segmentação implica em uma prática incoerente com os princípios de educação integral. A fragmentação, por si só, isola possibilidades de ligações entre ideias, ideais, conceitos e mesmo componentes curriculares que poderiam ser relacionados a partir desses projetos.

“[...]Como nossa escola tem jornada ampliada, os projetos integradores ocorrem nos dois períodos. Penso que precisamos articular melhor os projetos integradores que desenvolvemos junto com os estudantes.” (P 6)

Os projetos fazem a diferença, pois podem estabelecer um elo de ligação entre conceitos, conteúdos, práticas e mesmo teorias que embasem a educação integral em uma escola em tempo integral. Efetivam a perspectiva de uma educação para a inteireza, uma práxis que traga em si, elementos de uma formação que vá além da apresentação fragmentada de conteúdos e informações. Ademais, ainda representam uma espécie de fuga do que é corriqueiramente rotulado como um ensino tradicional. Ensino, esse, fundamentado em lugares distintos e consagrados em que o estudante é o receptor de conhecimento e o professor é transmissor, como se detivesse o saber em si.

Além disso, infere-se que tais projetos são oportunidades de tornar a aprendizagem permeada por significado real para o estudante, conforme a fala do professor P 5:

“Meus alunos gostam muito. Acredito que contribui para que aprendizagem seja significativa.” (P 5)

E, além disso, é de se destacar a importância dos projetos integradores no processo de motivação e mobilização dos estudantes que permanecem na escola o dobro do tempo convencional:

“[...]os alunos saem da sala de aula e voltam renovados pois a sala de aula é cansativa, já que ficam oito horas na escola.” (P 3)

Mas é importante destacar que o aluno deveria ser parte do projeto, estar por dentro de todo o assunto e se sentir livre para opinar, desenvolver, planejar, se posicionar diante dele, favorecendo o desenvolvimento da autonomia. (HERNANDEZ, 1998).

Os projetos integradores representam a preocupação de oferecer aos estudantes mais que um ambiente seguro em seu tempo de permanência na escola em tempo integral. Esse entendimento remete nosso olhar para o significado de uma educação ampla, para o intelecto, para o ser cognoscente, para o ser emocional, para o ser físico, para o ser social, para um ser integral.

Na sequência da entrevista, diante do questionamento sobre os referenciais teóricos que costumam utilizar na construção de seu planejamento, cinco professores enfatizaram o sociointeracionismo, como o previsto na proposta de ensino municipal, relatado pelos professores P4 e P5 respectivamente:

“Procuro seguir as orientações da secretaria, dentro do sociointeracionismo, mas sempre buscando ler, pesquisar para entender o processo de ensino aprendizagem.”(P4)

“[...] acredito que há uma mistura de teorias, pendendo um pouco mais para o sociointeracionismo, que é proposto na proposta curricular da secretaria de educação.”(P5)

Para Vygotsky (1998) é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. A visão desse notório pensador sinaliza a importância da dimensão social, interpessoal, na construção do sujeito psicológico.

A concepção dos professores acerca do referencial teórico reflete vozes outras além das vozes dos próprios docentes. Evidenciaram conhecer em diferentes níveis de

profundidade a perspectiva sociointeracionista, com base na psicologia russa e com base nos estudos russos sobre ensino e aprendizagem.

“Ao planejar minhas intervenções pedagógicas procuro pensar que nossa ação tem que contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. alguns conceitos de Vygotsky como mediação, interação, ZDP tem me orientado no processo de planejamento. uso Freinet quando faço “aulas passeio”, utilizo também material do PNAIC e livro didático, eles trazem orientações na perspectivas do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ativas, faço pesquisas na internet, assisto vídeos.” (P 6)

Aplicar as técnicas de Freinet significa dar a palavra ao aluno, partir dele, de suas capacidades de comunicação e cooperação. Tudo isso supõe considera-lo não como parte de um único contexto, o escolar, mas como partícipe de diferentes contextos. Por outro lado devem-se considerar as influencias que desencadeiam nos diferentes contextos e que se traduzem em peculiaridades nas inter-relações dos indivíduos dentro do marco do grupo-sala de aula. É aí que a escola se abre à vida. (NASCIMENTO, 1995).

Ao tratarem de outra questão, referente à solicitação para descreverem as estratégias metodológicas utilizadas para a organização, planejamento e execução das aulas, houve diferentes abordagens por parte dos docentes. As estratégias diversificadas foram evidenciadas – ainda que brevemente – apenas no discurso de um entrevistado:

“Bem, a gente planeja seguindo uma rotina semanal, intercalando aulas lúdicas, jogos e brincadeiras para que fique menos cansativo para os alunos e professores que ficam oito horas diárias juntos. Então, são metodologias diversificadas.” [P 4]

Reforce-se o entendimento do profissional ao considerar a ludicidade, os jogos e brincadeiras como elementos importantes para motivar os discentes, atribuindo maior dinâmica às aulas. O que se quer destacar, nesse caso, é a preocupação com o querer, com a subjetividade do estudante. Significa assegurar a permanência desse estudante em ambiente escolar. Mas vai além disso, preocupando-se com a qualidade desse tempo de permanência.

Por outro lado, um professor apenas mencionou a necessidade de buscar diferentes recursos, sem esclarecer suas estratégias metodológicas. Nesse caso específico, ao destacar sua preocupação em não se manter apenas no prescrito pelo livro didático, anuncia o compromisso com práticas pedagógicas diferenciadas, ainda que não apresente exemplos concretos de tal comprometimento:

“Nós temos assim ó, os três livros básicos que foram escolhidos para a turma, pedem pra não fugir muito mas eu não consigo ficar muito em cima só disso procuro outros livros para pesquisar outras atividades [...]” (P 1)

Pensar a prática pedagógica inclui adequação, porque não se refere a nada pronto e acabado, tampouco exige constantes ações inéditas. É o meio termo, a ponderação. É a análise do existente e a avaliação de sua aplicação. É o respeito à diversidade, pois adequar situações é reconhecer que somos seres únicos, que não existe só um caminho correto.

A aprendizagem é o objetivo, mas as formas de se alcançar esta meta são inúmeras. Por isso, não existe prática pedagógica embasada em moldes inflexíveis. O que existem são ações pedagógicas coerentes com o objetivo a ser alcançado, com cada momento, com cada envolvido, proporcionando, enfim, a elaboração de práticas educacionais favoráveis ao aprendizado. (FREIRE, 1996).

Sobre as estratégias, P3 descreve:

“São diversificadas. Pela manhã trabalho os conteúdos da grade curricular que está bem defasada e desatualizada. No vespertino procuro trabalhar com atividades mais lúdicas, jogos, brincadeiras direcionadas, vídeos, músicas, colagens, produção de materiais concretos entre outras, pois já estão cansados e quadro e giz não prendem a atenção.” [P 3]

“Estratégias diversificadas, com o uso da ludicidade pois os alunos ficam oito horas na escola, então precisamos usar muito a criatividade para prender a atenção e participação do aluno no processo.” [P 5]

A ludicidade mostrou-se uma ferramenta para assegurar a motivação, a mobilização do estudante. No entanto, os docentes compreendem o lúdico de acordo com a perspectiva da concretude. Quer dizer que o jogo, a brincadeira, o objeto é que representa a ludicidade, esquecendo ou desconhecendo o conceito de *Homo ludens* (HUIZINGA, 1988), que caracteriza a ludicidade como característica do ser humano.

De maneira mais específica, outro entrevistado destacou que, pela manhã, o trabalho está centrado na matriz curricular e, durante a tarde, há atividades lúdicas para os estudantes. A BNCC (2017) propõe que o professor utilize diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

“Como é muito tempo em sala de aula pois trabalhamos o tempo dobrado e percebo que no período matutino trabalho mais os conteúdos da grade curricular e no vespertino mais as atividades lúdicas como jogos pedagógicos, brincadeiras e vídeos.” (P 2]

Além disso, outro docente evidenciou diferentes estratégias metodológicas como elementos de participação dos alunos e que permeiam o planejamento das aulas, independentemente do turno trabalhado.

“As estratégias metodológicas que trabalho são as sequências didáticas, projetos, metodologia da problematização que possibilitam um trabalho interdisciplinar.” (P 6)

Aqui retornamos às ideias de Morin sobre o “ensinar a viver”. Para esse autor, o professor precisa assumir os desafios de “[...] formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos mais aptos a expandir seu viver, mais aptos ao conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas [...]” (2015, p. 68).

Segundo Libâneo (2011), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Nesse contexto, vale destacar, de maneira específica, a importância do uso de sequências didáticas como estratégias, além da utilização de projetos e de problematização. Isso implica em uma prática docente voltada para a significação e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, uma prática fragmentada, compartimentalizada, cuja abordagem remeta apenas a uma das faces conceituais do que seja a Educação Integral, para resgatar a metáfora da pedra preciosa que é composta por mais que uma perspectiva ótica, terá dificuldades em representar significativa prática pedagógica no sentido de uma formação integral.

Os docentes evidenciam em suas falas certa lacuna conceitual sobre a Educação Integral. A exemplo do que pode ser observado ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola em que se realizou a pesquisa. O documento também não tem clareza nem suficiente profundidade ao tratar do tema estudado e apresentado nessa dissertação. Em perspectiva, rasa compreensão docente se materializa nas páginas do documento que deveria servir de sinalizador para o complexo processo de formação integral do estudante. Nesse sentido, conforme destaca Morin (2002), ainda refletimos que uma educação só pode ser viável se for

uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser e não apenas a um de seus componentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, cuja temática está representada pela educação integral e escola em tempo integral, buscou compreender as concepções dos professores a respeito desses conceitos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Como primeiro passo do trabalho destaca-se a busca pelas contribuições da literatura, iniciando pelo estado da questão sobre educação integral e escola em tempo integral, no intuito de analisar os caminhos já palmilhados. A partir do estado da questão foi possível perceber que a produção acadêmica em torno da temática não esclarece a diferença das concepções entre escola em tempo integral e educação integral e as implicações dessas concepções no processo ensino-aprendizagem. Assim, mantém-se velada essa importante distinção que permanece secundarizada por textos que nem sempre dão conta de elucidar as peculiaridades de dois termos distintos, que tem a integralidade no nome.

A partir das primeiras aproximações com o tema de estudo, a realização da pesquisa de campo tomou um corpo teórico mais denso à medida que ia se formando a diferenciação conceitual entre educação integral e escola em tempo integral. Pode-se afirmar que os alicerces teóricos dessa dissertação podem bem ser representados pelo texto oficial da Base Nacional Comum Curricular (2018), pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2017), além de considerar como sendo de grande importância as leituras reflexivas realizadas.

No intuito de responder a estas questões a partir de um conhecimento firmado na articulação entre teoria e prática, realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis professores que atuam em uma escola de tempo integral e vivenciam o dia a dia desse processo diferenciado de pensar e entender a educação e a formação do sujeito.

Escrever, pois, sobre a maior contribuição desse trabalho de pesquisa, significa escrever a respeito da compreensão das diferenças e aproximações conceituais do que seja educação integral e escola em tempo integral e das implicações de tal entendimento na prática pedagógica.

Se antes, ouvia-se equivocadamente como sinônimos, tais locuções vão – a partir das leituras e da análise dos dados – assumindo significações distintas e, de certo modo, complementares ao pensarmos sobre a formação integral do sujeito.

Os objetivos faziam referência à distinção das principais concepções de educação integral e escola em tempo integral, à discussão das concepções dos professores do ciclo da infância sobre educação integral e escola em tempo integral; e à relação do entendimento dos professores do ciclo da infância e as implicações desses conceitos no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que a pergunta de pesquisa foi devidamente respondida. Os professores têm o entendimento da permanência estendida no ambiente escolar, identificando objetivos que pautam a existência da escola em tempo integral, inclusive, destacando o caráter cuidador dessa modalidade de ensino, já que serve de espaço seguro para crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis estão em horário de trabalho.

Essa compreensão traz algumas implicações para o trabalho pedagógico e formativo desenvolvido nos espaços das escolas em tempo integral. A partir do momento em que os docentes fazem suas inferências especialmente sobre uma prática do cuidado, aspectos de grande relevância acerca da educação integral ficam suplantados. Esses aspectos dizem respeito à amplitude e abrangência do efetivo significado de integralidade da educação. De maneira fragmentada, algumas das compreensões ficam centradas em determinadas nuances, em aspectos específicos tais como cidadania, educação global sem, contudo, explicar o que seria essa globalidade da educação. De modo diverso, porém, também foram evidenciadas compreensões sobre formação holística, desenvolvimento da cidadania, formação global do ser humano, formação interdisciplinar e práticas que vão além do cuidado essencialmente assistencialista.

A diferença entre escola em tempo integral e educação integral ficou, no entanto, secundarizada pelo discurso prioritariamente baseado no senso comum, sem consistente perspectiva teórica como pano de fundo. Por outro lado, todos destacaram a importância de práticas formativas continuadas e permanentes e do fomento a disponibilização de recursos a fim de diversificar as atividades organizadas na escola em tempo integral. Ainda, os profissionais entrevistados consideraram os projetos integradores como elementos positivos no sentido de motivação e permanência na escola, no período estendido.

Há um vislumbre a respeito da integralidade no processo de formação do sujeito, mas reforça-se que o foco do discurso dos docentes foi, prioritariamente, no concernente à permanência por um tempo maior em ambiente escolar, destacando o caráter cuidador, protetor, da instituição educacional. A educação integral, portanto, foi elaborada no discurso dos

professores entrevistados, de maneira diversa em cada depoimento. É como se, ironicamente, ao falar de uma formação ampla e multilateral, cada pessoa visse apenas uma face, um lado, uma nuance.

Essa compreensão singular e parcial não seria um elemento negativo, se isso não representasse ineficácia da prática educacional que fica, muitas vezes, restrita à ocupação do tempo de escola, sem preocupação com a formação integral que pode até permear discursos mas não se mostrou presente, por meio de exemplos práticos. O que deve ser destacado, dada sua relevância, é a constante realização de atividades relacionadas aos projetos integradores. Os projetos têm um caráter essencialmente lúdico e, alicerçado em princípios recreativos, apresentam-se como uma alternativa à prática escolar. Ora, os projetos **são** as práticas escolares e não apenas um intervalo entre elas. Infere-se que talvez não haja a devida compreensão, afinal.

A ludicidade não está apenas no jogo, no objeto, mas nos sujeitos. Considerar os projetos integradores como elementos de brincadeira dada a sua condição lúdica é desperdiçar prodigamente oportunidades de formação integral do sujeito, em face da interação representada pelo fato de tratar-se de um projeto integrador. Ainda assim, enfatiza-se o caráter educativo dos projetos. Mesmo sem uma intencionalidade minuciosamente programada e planejada, ocorre a educação do sujeito por meio do convívio com seus pares, com o professor. Porém, a formação integral pressupõe um planejamento cuidadoso, desenhado e redesenhado com a finalidade de desenvolver de forma integral o estudante, o que pode não ocorrer quando se pensa nos projetos de maneira superficial.

Assim, a partir das narrativas aclaradas pelos professores participantes da pesquisa, emerge a compreensão da necessidade de fomentar práticas de estudo para que, coletivamente, se possa discutir, estudar e pesquisar a temática proposta. Isso se deve ao fato de que, a partir dos dados coletados, inferiu-se indícios de confusão na compreensão do que seja educação integral, sendo confundida com escola em tempo integral ou, ainda, ambas compreendidas equivocadamente como sinônimos.

Sobre os referenciais teóricos que são, costumeiramente, utilizados na construção de seu planejamento, é importante citar que os planejamentos são feitos com base na proposta municipal, embasada no sociointeracionismo, porém sem demonstração de conhecimento teórico. Além disso, observou-se que as estratégias metodológicas comumente utilizadas para a educação integral dos alunos ficam centradas em atividades diversificadas em sala de aula, evidenciando atividades curriculares no período matutino e atividades lúdicas no contra turno.

Percebemos, assim, que elementos formativos que os professores têm realizado, no intuito de promover a educação integral na escola pesquisada, não tem transcorrido de forma específica

planejada e consistente, o que tem prejudicado o trabalho docente e discente. Diante disso se faz necessário a promoção de uma formação continuada que alie o processo de fundamentação teórica às experiências cotidianas. Nesta perspectiva é pertinente que os professores se capacitem continuamente e mantenham-se atualizados para que haja apropriação da natureza da escola em tempo integral e possam, assim, desenvolver uma prática que promova a educação integral voltada para o “ser” em sua inteireza, com efeitos significativos na prática.

Almejamos que este estudo se constitua como significativa contribuição, tanto para os gestores, professores, como para todos os envolvidos e comprometidos com a educação integral, podendo assim ocorrer a valorização e o compartilhamento do conhecimento construído nessa vivência.

Há, também, o intuito de oportunizar uma reflexão que se torne mobilizadora em âmbito da prática, fomentando o surgimento de outros possíveis trabalhos, que decorram a partir de lacunas supostamente deixadas ou possíveis pontos de exploração que não foram aqui abordados e esclarecidos. Em uma época controversa da qual somos espectadores e protagonistas, é importante que nos fortaleçamos por meio do conhecimento e de uma formação cuja solidez se institua cada vez mais por meio da fundamentação teórica visualizada no cotidiano, em nossa vivência.

Chegamos ao final de uma etapa na certeza de estar continuamente resignificando os conhecimentos e compartilhando com todos os envolvidos, para que possam compreender os princípios que fundamentam a educação integral e a realidade de funcionamento da escola em tempo integral.

Por fim, é preciso destacar a implicação da pesquisadora com seu objeto de pesquisa e as modificações sofridas ao longo do processo dessa construção de conhecimento, levando em consideração o fato de que a ciência é parte da constituição humana e tudo foi construído a partir de percepções e memórias. Apoiadas nas ideias de Morin, percebemos a relação de interdependência entre esses conceitos marcados pelo contexto das relações sociais que constituem a complexa trama da vida escolar. E nesse sentido, os conceitos aqui discutidos seguem sendo constantemente transformados por movimentos nem sempre harmônicos ou lúcidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores** / Tese de doutorado/PUCRS – Porto Alegre, 2011.
- ANDRADE, I.C.F.; PORTAL, L.L.F. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. Editora ICEP: São José/SC., 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: ABDR, 1981.
- BEUCHAMP, Jeanete, et al. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília
- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 436 p.
- BRASIL, **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral** : caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução. nº 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4 de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília MEC/CNE/CEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução. nº 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2005.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERI, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro-RJ,. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas,v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

_____. **Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro.** Fase 04. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2004. Relatório final de pesquisa.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS,Lígia Marcia. In Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.)

DEMO, P. **Ironias da Educação: mudanças e contos sobre mudanças.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação:** percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

FLICK, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2009). **Pesquisa qualitativa - um manual.** (p. 13-29). Reinbek: Rowohlt.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; vol. 4

GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São**, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, 2009 n. 2, p 129-135.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, 2006 n. 2, p 129-135.

GONÇALVES, A. S. **Escola de tempo integral e educação integral.** Disponível em: <http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista15.htm>>. Acesso em: 02 nov.2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Edit-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006, p. 13-23.

LAGES, **Projeto de Educação em Tempo Integral**. Lages SC, impresso, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; **Didática e o Trabalho Docente: a mediação** didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MACHADO, Cristiane. **Política e Gestão Educacional**, 01 January 2017, Issue 8 [Periódico revisado por pares]

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, mai/ago, 1984.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Coleção temas sociais).

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral : análise do processo de implementação em Campo Grande**. TESE DE DOUTORADO. Dourados, MS: UFGD, 2015. 144f.

MORAIS, Maria de Fátima (org.). **Freinet e a Escola do Futuro**. Recife. Bagaço, 1997

MOREIRA Sebastiana Aparecida, BERTOLIN Julio Cesar Godoy. Avaliação da contribuição do programa **Mais Educação para o Ensino Fundamental Público**; Estudo de caso de Rio Verde(GO): Revista Comunicações. 23, n 1, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1995.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria e THERRIEN, Jacques. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques.. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos** In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Sílvia Maria (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”** [manuscrito] / Maria da Luz Santos Ramos. – 2012. 158 f. : il.; 30 cm.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Aforamento, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa & Maria Paula MENEZES (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

SARMENTO, M.J. **Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001. (texto digitado).

SCHMITZ, Heike; REIS FERNANDES DE SOUZA, Maria Celeste. **Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral**. Estudos em Avaliação Educacional, 2016, Vol.27(65), pp.552-581

SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias. **Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil**. Perspectiva, 01 December 2017, Vol.35(3), pp.838-858 [Periódico revisado por pares]

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do.

Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 01 September 2017, Vol.42(3), pp.1059-1079 [Periódico revisado por pares]

SOARES, Magda. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental** de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – UFPI).

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em 13 nov. 2017;

_____, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Concepções e práticas de Alfabetização e Letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território**. *E-curriculum*, 2016, Vol.14(1). [Periódico revisado por pares]

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Bloco I

Dados Gerais

- 1 Nível de Instrução: () graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
- 2 Qual sua faixa etária? () <25 () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () > 55
- 2 Há quantos anos se encontra formada(o) () de 2 a 5 anos () de 5 a 10 anos () de 10 a 15 anos () outros
- 4 Após esta formação você buscou aperfeiçoamento? () sim () não Em que área?
- 5 Nível de instrução: () Graduação () Especialização () outros

Bloco II

Concepções de Educação Integral em escola de tempo integral e as implicações no processo de ensino-aprendizagem.

O que você entende por educação integral?

Como você percebe a diferença entre escola em tempo integral e educação integral?

Você considera importante o entendimento do tema como embasamento para sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.

Qual a importância da escola em tempo integral numa perspectiva de educação integral?

Em sua opinião, qual o maior benefício da educação integral na escola em tempo integral?

Bloco III

Dificuldades e desafios profissionais

Como acontece a formação continuada para os professores que atuam nas turmas de tempo integral? Atendem as suas expectativas?

Existem projetos integradores para o contra turno? Quais? Como são elaborados?

Quais referenciais teóricos costuma utilizar na construção de seu planejamento?

Quais estratégias metodológicas são utilizadas para a educação integral dos alunos?

Os recursos disponíveis na sua unidade escolar, são suficientes para uma prática pedagógica com vistas a educação integral? Explique sua resposta.

Cite uma dificuldade e uma facilidade para o trabalho na escola de tempo integral.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade _____, nascido (a) ____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CICLO DA INFÂNCIA SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

O estudo se refere a compreender as concepções dos professores alfabetizadores do ciclo da infância sobre a educação integral e escola em tempo integral.

A pesquisa é importante de ser realizada porque tem como objetivo conhecer as principais concepções de Educação Integral nutridas pelos professores do primeiro ciclo da infância. Relacionar as concepções dos professores com os períodos históricos em que a proposta de educação integral esteve presente nas políticas públicas brasileiras. Elaborar um programa de formação continuada para professores do primeiro ciclo da infância da escola integral em tempo integral a partir do diagnóstico das identificadas pelos participantes

Participarão da pesquisa professores (as) dos três primeiros anos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Lages/SC, variando de 6 a 9 pesquisados.

Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada nas dependências de uma escola da rede municipal de Lages/SC, no momento da hora atividade, nos horários e local a serem combinados com todos os participantes.

Para isso os participantes desse estudo deverão: (a) ser professor na escola selecionada (b) atuar no primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino fundamental (c) estar atuando no mínimo um ano na instituição

A pesquisa é importante de ser realizada pois deverá promover mais discussões em torno da escola de ensino integral com vistas a promover uma educação integral.

A entrevista será gravada em áudio, com gravador específico, (não será feito o uso de celular para esse fim.).

Caso ocorra algum desconforto psicológico (estresse emocional, culpa, perda de autoestima), serão encaminhados ao setor de psicologia da UNIPLAC que avaliará a necessidade de atendimento, de forma gratuita.

Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar Frida Rengel Ramos. (UNIPLAC - Departamento de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.)

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo ou constrangimento.

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e, em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados, sendo identificados apenas por codinomes ou iniciais.

Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa . estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Frida Rengel Ramos

Endereço para contato: Av Castelo Branco 170 – Departamento de Pós-Graduação-
Mestrado em Educação)

Telefone para contato: (49) 9 99382597

E-mail: fridarengelramos@gmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE C

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

BLOCO II Concepções de Educação Integral

PERGUNTAS	P 01	P 02	P 03	P 04	P 05	P 06	Análise
O que você entende por educação integral?	É... então, eu entendo assim que a educação num geral é um trabalho assim deee, de formiguinha, vamos pensar que, uma vez que seja trabalhado e que seja feito um trabalho bem-feito, um trabalho bom, um trabalho que seja concretizado, é um trabalho que vai dar significação pra criança. E uma vez que ele esteja em tempo integral é um trabalho que a gente consegue plantar muito mais e colher os frutos melhores. Não só tiramos a criança do estado de vulnerabilidade das ruas, podemos dizer desse jeito, trabalhar com ele na escola o tempo todo, várias atividades de suma importância, eu penso que todas as escolas deveriam ser, pena que não temos espaço, mas deveria ser assim. 1	Eu entendo como o ensino o dia todo, a criança estar o dia todo na escola. 2	Eu acredito que seja o processo de educação onde aquele aluno que no caso permanece um período na escola, ele tem um segundo período para seu aperfeiçoamento, pra sua alfabetização, que pode ser em sala de aula ou não. Acho que o professor tem essa possibilidade de trabalhar melhor com o aluno, né, no integral. 3	É quando você trabalha o aluno como um todo, considerando que ele é um ser global, que precisa ser preparado para um ambiente também exterior, fora da escola, pra convivência em sociedade. 4	Educação integral pra mim seria uma escola que trabalha um período com as matérias do currículo e no período oposto, atividades recreativas, jogos, dança, música, entre outras, com vista a formação do aluno. 5	É a formação que possibilita a pessoa sentir-se completa. 6	Há um equívoco quanto a compreensão da educação integral que é entendida como escola em tempo integral. Somente a metade das professoras percebem a educação integral como sendo a formação integral do aluno.

Como você percebe a diferença entre escola em tempo integral e educação integral em tempo integral?	Ahh deixa eu pensar... é assim óoo... a educação integral ela traz, ela te remete a uma questão de objetivos pra você trabalhar, e a escola integral, ela recebe esse sistema, mas ela não tem o suporte talvez, pra ti poder trabalhar os objetivos que são passados, então vejamos bem, temos um espaço que é um espaço limitado para o número de crianças que temos, um espaço que talvez não consigamos fazer tantas coisas, mas ainda dá pra fazer muito, mesmo com o espaço reduzido. 1	Olha, eu não tinha conhecimento desses termos, mas acredito que escola em tempo integral seriam os as atividades do conteúdo programático e educação em tempo integral envolve muito mais coisas, como projetos, envolvimento da família e escola, acredito que seja isso, porque não tenho esse conhecimento 2	Eu acho que isso varia muito de escola pra escola e de professor pra professor. A educação integral, vc sabe que durante aquele período o aluno está sendo avaliado, sendo trabalhado e as atividades são tempo das atividades direcionadas pra que seja alfabetizado. O tempo integral muitas vezes não quer dizer isso, muitas vezes aquele contra turno que ele está na escola não seja exatamente pra focar na aprendizagem, na educação, no sentido de educar e focar mais intensamente na formação, mas como espaço para o aluno ficar para os pais poderem trabalhar. 3	Escola integral é quando o aluno fica o dia todo na escola e nem sempre há preocupação com a educação integral dessa criança já a escola integral com educação integral acontece quando você trabalha o aluno como um todo, um ser completo, ressaltando aí os valores éticos, morais e sociedade. Não dá pra fragmentar o aluno, ele é um ser inteiro. 4	Tem, né, tem diferença. A escola com tempo integral tem mais convívio com o aluno, mas nem sempre se preocupa com a formação, é mais um espaço onde os alunos ficam. A escola com educação integral, seria aquela que trabalha o aluno de forma inteira, procurando metodologias diversas pra que seja um cidadão alfabetizado e letrado, como no meu caso que trabalho com turma de alfabetização. 5	Escola em tempo integral está relacionada a ampliação da carga horária letiva, já a educação integral é a oferta de um trabalho que concebe o sujeito com um ser holístico levando em conta todas as dimensões. Escola em tempo integral não é sinônimo de formação integral 6	Metade dos professores entrevistados percebem que escola em tempo integral não é sinônimo de educação integral
---	--	--	---	--	--	---	---

Você considera importante o entendimento do tema como embasamento para sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.	Eu digo assim ó, eu sempre trabalhei em escola em tempo que eles são parciais, é a primeiro ano que trabalho em educação integral e sou apaixonado pela educação integral tá, porque além de ser um momento de aprendizagem muuuito melhor que o parcial porque você fica com a criança o dia todo, você consegue dar continuidade nas suas atividades, vc consegue ter um olhar diferente dessa criança, você consegue encaminhar essa criança melhor. Eu imagino assim que com certeza o olhar que o professor tem do parcial para o integral é totalmente, é é assim um trabalho bem contínuo, bem gostoso. Tem que gostar, não você adianta vim com o intuito de não querer fazer nada porque ele te cobra, te suga éé , tu tem que se doar muito, porque você tá direto, você é o ponto referente dessa criança em todos os eixos então assim é o momento de trabalho, você é visto então assim, como trabalho, é trabalhar e querer trabalhar, eu vejo como isso, assim, é o meu pensamento.	Simmm, muito importante. Como trabalhar sem esse entendimento, né.	Ah sim, sim é muito importante. É minha primeira experiência no integral e estou aprendendo muito junto com as crianças. Todo esse processo de ficar os dois períodos com os alunos tem sido muito bom, porque conhecemos melhor o aluno e assim fica mais fácil o processo de ensino.	Sem dúvida é muito importante porque quando você tem o entendimento o de que o aluno é um ser completo, podemos contribuir para a formação. Os alunos que ficam o dia todo na escola precisam ainda mais dessa formação, pois ficam oito horas na escola e pouco tempo com a família. Não se pode pensar apenas em trabalhar conteúdos didáticos, mas sim trabalhar na perspectiva de ter um aluno que possa exercer sua cidadania.	Sim, pois é preciso conhecer, para poder atingir os objetivos. Sabemos também que querem transformar todas as escolas para tempo integral, mas para isso é preciso planejamento , espaços adequados e formação para os professores que irão atuar nessas escolas. Não adianta só colocar as crianças o dia todo na escola, é preciso que seja uma educação completa, entende? Não só trabalhar os conteúdos da grade curricular, mas projetos que contemplem a cidadania e qualidade de vida para os alunos.	Considero importante ter esse entendimento, pois muitas vezes acabamos nos equivocando, ao achar que educação integral e escola integral são sinônimas.	Todos os professores consideram importante este entendimento,
--	---	---	---	--	---	--	--

	Ééé a escola em tempo integral, vamos pensar assim ó: se nós temos escolas, não sei quantas escolas são em Lages em tempo integral, mas imagino que não deve ser mais que dez, se essas escolas conseguem formar estudantes que tem um olhar e uma perspectiva melhor de sociedade, a Educação (secretaria) deveria pensar em organizar pelo menos o ensino fundamental em escola em tempo integral, mas não deixando de lado o espaço pq não adianta você querer colocar, acumular espaços para o tempo integral e não ter um lugar pra essas crianças ficarem, é como se fosse um depósito, uma cadeia né, um lugar assim, que bem restrito. É diferente ver um lugar aonde temos uma escola gigantesca do que ter um lugar assim bem pequeno, bem minúsculo onde temos educação integral com duas turmas de cada ciclo, então assim, é bom é, é diferente o trabalho com certeza ,as crianças saem daqui com um olhar bem crítico sim, mas deveria ser olhado pela secretaria de educação, pela questão de planejamento educacional de	Eu acredito que trabalhar valores, coisas que de repente no conteúdo de uma escola em tempo normal não é trabalhado porque essa criança fica o dia todo na escola, ela precisa ter esse olhar mais voltado pra outras práticas voltadas para a ética, moral, sustentabilidade , atividades físicas.	Acho que vem lá de um fundo social, familiar, até mesmo de amparo para aquela criança, eu percebo muita diversidade social, não tem determinado perfil de aluno, assim fica bem interessante trabalhar e ajudar a formar esses cidadãos.	Eu vejo assim ó, que o aluno estando numa escola que trabalha de forma integral do cidadão, é possível mudar a educação, tendo assim uma escola que realmente exerça seu papel de formar e informar. A necessidade de escolas integrais é grande, pois cada vez mais as famílias precisam trabalhar e assim deixar seus filhos seguros.	Seria importante se abrangesse outras oficinas dentro da escola, não somente trabalhar os conteúdos da grade. Mas ter outra visão, mais ampla. Assim a escola integral seria um espaço mais atrativo e além de ajudar as famílias que precisam deixar seus filhos para trabalhar, teriam a possibilidade de uma educação completa, com vistas a cidadania, o que ainda deixa a desejar.	Isso seria revolucionário com certeza teríamos sujeitos com uma formação mais completa e consequentemente e um mundo melhor.	Os entrevistados deixam claro a importância da escola em tempo integral na perspectiva de educar para a cidadania., salientando a importância dessa escola na sociedade atual, em que os pais trabalham o dia todo e o filho precisa ficar na escola.
--	--	--	---	--	--	---	--

Eu vejo assim ó, não é um sabe, são vários. Uma vez que você não deixa a criança desassistida né, é o ponto primordial tanto assim que nós temos uma lista grande de pessoas querendo que as crianças venham estudar, não que seja um depósito, não isso, a gente tem que quebrar esse paradigma, mas ter esse olhar assim ó, uma vez que tenhamos profissionais que trabalhem,, que o ensino seja diferente, que o ensino seja de qualidade, que essa criança saia daqui com olhar e perspectiva melhor, que tenha um aprendizado melhor, que tenha um espaço de concretização, que o professor possa realmente trabalhar com o lúdico. Eu vejo assim ó, nós aqui, eu particularment e sou muito de trabalhar com material, então assim, se eu tenho um conteúdo que me fornece em querer trabalhar, eu não me poupo em fazer o material para que a criança aprenda , esses são os melhores benefícios. Além da criança não estar na rua ou em qualquer canto aí que esteja na escola, mesmo que seja uma escola pequena, apertada a	Eu vejo assim ó, não é um sabe, são vários. Uma vez que você não deixa a criança desassistida né, é o ponto primordial tanto assim que nós temos uma lista grande de pessoas querendo que as crianças venham estudar, não que seja um depósito, não isso, a gente tem que quebrar esse paradigma, mas ter esse olhar assim ó, uma vez que tenhamos profissionais que trabalhem,, que o ensino seja diferente, que o ensino seja de qualidade, que essa criança saia daqui com olhar e perspectiva melhor, que tenha um aprendizado melhor, que tenha um espaço de concretização, que o professor possa realmente trabalhar com o lúdico. Eu vejo assim ó, nós aqui, eu particularment e sou muito de trabalhar com material, então assim, se eu tenho um conteúdo que me fornece em querer trabalhar, eu não me poupo em fazer o material para que a criança aprenda , esses são os melhores benefícios. Além da criança não estar na rua ou em qualquer canto aí que esteja na escola, mesmo que seja uma escola pequena, apertada a	Acredito que é muito parecido com a resposta anterior. A criança não está lá por estar, ela faz parte daquela comunidade, se envolve em outras atividades importantes para a formação dela né, não só o conteúdo, mas a vivencia, a realidade em que ela vive, práticas que ajudem a melhorar e formar um cidadão melhor no futuro	É gritante o melhor desempenho do aluno em comparação a outras unidades escolares que não seja integral, se fizer uma avaliação veremos essa diferença. No social, dá mais independência pra família que podem trabalhar, sabendo que o filho está amparado, bem alimentado e aprendendo. Não beneficia só a criança, mas toda a família.	Eu vejo assim ó, que o aluno estando numa escola que trabalha de forma integral do cidadão, é possível mudar a educação, tendo assim uma escola que realmente exerça seu papel de formar e informar. A necessidade de escolas integrais é grande, pois cada vez mais as famílias precisam trabalhar e assim deixar seus filhos seguros.	O maior benefício é que a criança tem outras oportunidade s de aprendizagem num tempo maior de permanência na escola e não ficam ociosas em casa ou na rua, pois sabemos que hoje em dia isso não é saudável e pode ser perigoso.	Compreendendo que o foco da educação integral é a formação holística maior benefício seria que os estudantes teriam mais tempo dedicado ao seu desenvolvimento integral.	Benefícios: - Espaço de educação com qualidade para as crianças ficarem o dia todo, enquanto os pais trabalham. - Maior tempo dedicado ao desenvolviment o integral dos alunos - Outras oportunidades de aprendizagem num tempo maior
--	--	---	--	--	--	---	--

BLOCO III Dificuldades e Desafios							
PE DECLINATA C	P 01	P 02	P 03	P 04	P 05	P 06	Análise

	N	N	Te	São	A	A	Não
	ão tem formação continuada, eu te digo assim ó, esse ano particularmente, o ano passado não sei porque não trabalhava com educação integral, trabalhava na educação parcial e tinha formação mensal ou de dois em dois meses e eram bem lotadas e legal. Esse ano não fui em nenhuma pois a formação foi sempre em horário de aula. Então assim, tem que ser na hora atividade, mas nunca fecharam os horários. Eu me nego a sair da sala de aula para ir a formação, assim, vou sair e deixar meus alunos com quem? Com a administrativ o que só tem duas pessoas? Então assim, foi cortado tudo, tirado todo mundo e só tem o diretor, o auxiliar e o assistente técnico administrativ o que não vai para a sala. Daí o diretor fica numa sala, o auxiliar em outra e quem vai cuidar dos assuntos da escola? O assunto da participação na formação foi muito batido nas paradas pedagógicas e sempre veio documentos da secretaria, mas o grupo decidiu que	ão existe uma formação específica para os professores que atuam na escola integral, participamos da mesma formação que é para todas as escolas. Não atende as expectativas para a educação integral pois ajuda apenas para o trabalho com as atividades do currículo dentro da sala de aula em quatro horas.	mos a mesma formação de todas as escolas, sendo integral ou não, acho que deveria ter uma formação mais específica, já que temos o contra turno e a necessidade é maior. O professor precisa usar muito a sua criatividade para trabalhar de forma diferente e saber o momento de diversificar. Pela manhã os alunos têm mais concentração e a tarde estão mais cansadas e já falta aquele gás. A formação não ajuda nisso, não atende as minhas expectativas. Sem contar que nem sempre consigo ir, pois acontece durante o dia e as vezes não coincide com minha hora atividade.	formações oferecidas pela secretaria de educação onde os professores são convidados a participar na hora atividade, geralmente na secretaria de educação, em média de quatro horas. Percebo que aborda temas diversos mas não é direcionada a professores da escola integral, pois não abordam situações que ajudem na rotina da escola com tempo de oito horas. Geralmente não atendem as expectativas, pois pouco se aproveita na prática, no chão da escola.	formação acontece mensalmente para todos os professores da rede, não é diferenciada para os professores das escolas integrais e na maioria das vezes deixam a desejar. Acredito que deveria ser com temas práticos, trocas de experiências e discussões que viessem ao encontro das necessidades das escolas, acho que seria bem mais proveitoso.	s formações, este ano, estão ocorrendo no horário da hora atividade, isto em serviço. No caso do 3º ano acontece na quinta feira, no período vespertino tarde. No ano anterior, a formação acontecia no horário da minha regência e não na hora atividade, como tinha um estudante em processo de alfabetização, optei por não participar da formação e ficar com os alunos. Como sou professora, do primeiro ciclo de alfabetização, não recebi a gratificação destinada aos professores alfabetizadores, que ocorre todo final do ano.	existe formação específica para professores de escola em tempo integral, acontece uma vez por mês e não atende as expectativas, Nem sempre é possível os professores participarem pois os horários não fecham.

? Quais? Como são elaborados?	T	E	Exis	Os	Exis	S	Exis
	emos contação de histórias, aulas de música e também aulas de dança. Assim, os alunos são acompanhados pelo professor regente durante essas aulas, fazendo as atividades orientados pelo professor desse projeto. Os projetos vieram da secretaria de educação em uma lista dentre os quais, esses foram os escolhidos pela equipe da escola. Solicitamos inglês, já que havia nos anos anteriores e as crianças gostavam, mas não foi aprovado pela secretaria. Já sustentabilidade de que é um projeto da grade q que veio pra substituir o letramento digital foi ilusão, não funcionou, Uma professora saiu de licença e a outra não mexia na terra, a horta precisou ser assumida por mim e outra colega, com nossos alunos. A sala de informática fechada, acho isso péssimo, pois era um ótimo instrumento para a aprendizagem e os alunos gostam. Nós aqui levamos os nossos alunos pra trabalhar no laboratório, mas não é a mesma coisa	xistem. Mas são os mesmos que existem em todas as escolas em tempo normal, só que aqui eles são dobrados. Temos canto e coral, contação de histórias e dança.	tem projetos sim, já vieram pronto da secretaria da educação. Tem musicalidade, contação de histórias e dança, os alunos saem da sala de aula e voltam renovados pois a sala de aula é cansativa, já que ficam oito horas na escola.	projetos fora da grade curricular são três, musicalização, dança e contação de histórias e vieram pronto da secretaria de educação. As aulas desse projetos são intercaladas com as disciplinas da grade curricular.	tem três projetos e as aulas são intercaladas com as atividades curriculares. São: dança, musicalidade e contação de histórias. Meus alunos gostam muito, Acredito que contribui para que aprendizagem seja significativa.	im, existem projetos integradores. Temos os projetos de Dança, Música e Contação de Histórias ofertados pela SEML. Como nossa escola tem jornada ampliada, os projetos integradores ocorrem nos dois períodos. Penso que precisamos articular melhor os projetos integradores que desenvolvemos junto com os estudantes como horta, jardinagem, Contação de histórias e Educação Fiscal, deveríamos envolver todas as turmas. São elaboradas pela equipe da secretaria de Educação.	Exis tem três projetos que foram elaborados pela secretaria da educação para todas as escolas municipais

Quais referenciais teóricos costuma utilizar na construção de seu planejamento?	N ós temos assim ó, os três livros básicos que foram escolhidos para a turma, pedem pra não fugir muito mas eu eu não consigo ficar muito em cima só disso procuro outros livros para pesquisar outras atividades, Uso o livro sim, mas quando fecha com os objetivos propostos na proposta do MEC, que sempre pesquiso no site, onde tem o cronograma por disciplina e bimestres, para cada ano com todo o referencial. Não temos uma grade específica, se tem eu não recebi ainda. Soube que seria atualizada e receberíamos, mas não veio nada. Trabalhamos com três eixos aqui que é língua portuguesa, matemática e ciências humanas da natureza. Vamos encaixando e fazendo atividades	A gente trabalha o sócio interacionis mo do Wygotski, Temos uma grade curricular defasada e não há grade diferenciada para a escola do tempo integral, trabalhamos a grade duplicada. Temos o horário intermediári o onde as crianças tem o tempo livre para brincar e descansar, no pátio da escola. Tem outras escolas que eles dormem, mas aqui não.	Ahh h, eu gosto da Teberosky, ela é maravilhosa e me ajuda muito nas aulas de literatura, leitura e produção textual que eu amo trabalhar, pois abre um leque de possibilidades para a alfabetização. Tem também o Wygotsky com o sóciointeracionis mo que é a proposta da secretaria de educação.	Proc uro seguir as orientações da secretaria, dentro do sóciointeracionis mo, mas sempre buscando ler, pesquisar para entender o processo de ensino aprendizagem.	Não temos referencial específico, acredito que há uma mistura de teorias, pendendo um pouco mais para o sóciointeracionis mo, que é proposto na proposta curricular da secretaria de educação.	A o planejar minhas intervenções pedagógicas procuro pensar que nossa ação tem que contribuir no desenvolvime nto das funções psicológicas superiores dos estudantes. Alguns conceitos de vygotsky como mediação, interação, zdp tem me orientado no processo de planejamento. Uso freinet quando faço “aulas passeio”, utilizo também material do pnaic e livro didático , eles trazem orientações na perspectivas do desenvolvime nto de práticas pedagógicas mais ativas, faço pesquisas na internet, assisto vídeos.	
---	--	---	--	---	--	--	--

Quais estratégias metodológicas são utilizadas para a educação integral dos alunos?	Quando entrei aqui no início do ano, percebi que os alunos eram muito agitados e eu tinha que fazer com que eles ficassem mais calmos e prender a atenção deles. No período da manhã conseguimos manter mais a calma então trabalho os conteúdos mais maçantes e a tarde procuro trabalhar o lúdico. Os recursos diferentes de acordo com o clima também, com calor trabalho muito fora da sala e no frio, mas no ambiente fechado, Procuro maneiras de chamar a atenção das crianças. Hoje eu consigo trabalhar com tranquilidade, mas pra isso é preciso diversificar pois quadro, giz, livro, xerox não atraí as crianças. Eu sempre tive muita preocupação e uso minhas horas atividades e coloco os conteúdos no meu jeito louco de ensinar e deu resultado. Só quadro e giz é do tempo do uepa, Procuro fazer as avaliações sempre no período matutino onde mais produzem. Tento fazer o melhor com o que temos e assim deixar a educação mais atrativa para as	Como é muito tempo em sala de aula pois trabalhamos o tempo dobrado e percebo que no período matutino trabalho mais os conteúdos da grade curricular e no vespertino mais as atividades lúdicas como jogos pedagógicos, brincadeiras e vídeos.	São diversificadas. Pela manhã trabalho os conteúdos da grade curricular que está bem defasada e desatualizada. No vespertino procuro trabalhar com atividades mais lúdicas, jogos, brincadeiras direcionadas, vídeos, músicas, colagens, produção de materiais concretos entre outras, pois já estão cansados e quadro e giz não prendem a atenção.	Bem, a gente planeja seguindo uma rotina semanal, intercalando aulas lúdicas, jogos e brincadeiras para que fique menos cansativo para os alunos e professores que ficam oito horas diárias juntos. Então, são metodologias diversificadas.	Estratégias diversificadas, com o uso da ludicidade pois os alunos ficam oito horas na escola, então precisamos usar muito a criatividade para prender a atenção e participação do aluno no processo.	As estratégias metodológicas que trabalhamos são as sequências didáticas, projetos, metodologia da problematização que possibilitam um trabalho interdisciplinar.	Foram citadas: sequências didáticas Lúdico Projeto Trabalho prático que possibilitem a interdisciplinaridade Pela manhã os conteúdos da Grade curricular A tarde o lúdico;
--	--	---	---	--	--	--	---

Os recursos disponíveis na sua unidade escolar, são suficientes para uma prática pedagógica com vistas a educação integral?	N	S	Em	Até	Tem	E	Rec
	ão. Assim ó, eu tenho muito apoio da minha diretora, ela sempre me apoia nos materiais que preciso para fazer com qualidade. Apresentei o resultado de um projeto que fiz sobre Lages, de pesquisa e muito trabalho. A devolutiva do trabalho foi feita pelas crianças de forma brilhante, isso me emociona. Fazem dez anos que trabalho, mas esse é o meu primeiro ano de regência e ver o resultado da interação com a família, foi muito bom. Então assim ó, são olhares concretizados pra vida. Mesmo com recursos escassos, com o envolvimento da família é possível. Foi um marco, eu quis fechar e trabalho de forma criativa e mostrar que quando temos vontade e dedicação, conseguimos fazer, mesmo com poucos recursos.	ão em parte, acredito que falta muito. O espaço físico é restrito e precisa ser revezado não permitindo a realização de muitas atividades que ajudariam muito na educação. Cada turma tem um professor regente, com 40 horas, é cansativo para os estudantes, já que os recursos são poucos, mas percebemos que a aprendizagem é maior do se fosse somente quatro horas.	se tratando de materiais sim, é bem acessível, quase tudo o que a gente precisa a escola disponibiliza. A questão que eu acho inviável é a estrutural, não temos espaço físico adequado para realização de atividades fora da sala de aula. Por serem muitas turmas é necessário revezar o pátio que é pequeno e também o único espaço que temos. Falta biblioteca, laboratório de informática pedagógica (está fechado por falta de profissional) e que faz uma falta enorme.	acho que os recursos são bons, temos materiais suficientes, porém o espaço físico limita muito o trabalho, pois o pátio é pequeno e precisa ser revezado entre todas as turmas da escola. O laboratório de informática pedagógica não funcionou esse ano, foi substituído por aulas de sustentabilidade com trabalhos na horta, o que na minha opinião, não funcionou,	os boa parceria com o administrativo da escola e apoio com o material necessário. O espaço físico limitado e falta biblioteca.	ducação integral não é sinônimo de espaços equipados, com recursos tecnológicos, espaços amplos, sala ambientes. Poderíamos ter a melhor escola, em termos de espaços e recursos e não oportunizar uma formação integral. Educação integral é questão de atitude, questão de compromisso, está relacionada com a concepção de homem, de mundo e de sociedade que nós professores queremos formar.	ursos básicos Básicos mas que nem sempre são suficientes, pois o espaço físico é limitado, faltam profissionais para informática. Uma professora não relaciona a qualidade da escola com recursos e sim com a concepção de homem e o compromisso dos educadores

Cite uma dificuldade e uma facilidade para o trabalho na escola de tempo integral	A	F	Em	A	Difi	D	Difi
	ssim ó, a dificuldade maior que eu noto é talvez os trabalhos fora da escola, não temos acesso a transporte e isso dificulta o trabalho concreto, por exemplo conhecer a nascente do rio Carah, que eles conhecem e que invade a escola durante as chuvas fortes. É difícil, é, mas eu não parei, onde era perto eu ia a pé mesmo. Uma das facilidades é o apoio da equipe diretiva na realização dos trabalhos na escola ou fora dela. A felicidade nos trabalhos fora dos muros da escola é visível nas crianças e nas famílias faz com que valha a pena o sacrifício. A escola tem que sair de seus quatro cantos para ter um olhar mais apurado e sem o senso de obrigação e sim de felicidade.	acilidade é a aprendizagem m que você consegue trabalhar muito mais com uma criança em tempo integral e assim atingir os objetivos D	se tratando de materiais sim, é bem acessível, quase tudo o que a gente precisa a escola disponibiliza. A questão que eu acho inviável é a estrutural, não temos espaço físico adequado para realização de atividades fora da sala de aula. Por serem muitas turmas é necessário revezar o pátio que é pequeno e também o único espaço que temos. Falta biblioteca, laboratório de informática pedagógica(está fechado por falta de profissional) e que faz uma falta enorme.	facilidade acho que é a convivência em tempo maior com os alunos o que permite conhecer melhor e assim interagir de forma mais completa tendo assim um resultado positivo. A dificuldade que eu encontro é o espaço físico pequeno, que impede a realização de atividades extras, limitando o trabalho a sala de aula, que também são pequenas.	culdades são o espaço reduzido, sala de aula pequena e a ausência da família na escola. Facilidade é a parceria do grupo que pega junto, fazendo acontecer a aprendizagem, mesmo com todas as limitações e dificuldades	ifculdade maior é pensar a escola de modo coletivo; A facilidade é dedicação exclusiva do professores regentes com uma única turma e sua permanência na escola.	culdades: Espaço físico reduzido principalmente o pátio e salas de aula também pequenas. Lab oratório de informática pedagógica sem profissional habilitado Falt a de transporte para deslocar os alunos em passeios culturais Pens ar a escola de modo coletivo Faci lidades: Dedi cação exclusiva dos professores regentes com única turma Apo io da equipe diretiva na realização de projetos, atividades, materiais A convivência em maior tempo o que facilita a aprendizagem

ANEXO 2 - QUADRO DE PROFESSORES

	SEXO	FAIXA ETÁRIA	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
P 01	M	25 A 35	Pedagogia e duas especializações	4 anos
P 02	F	25 a 35	Pedagogia	5 anos
P 03	F	25 a 35	Pedagogia	2 anos
P 04	F	36 a 45	Pedagogia e especialização	6 anos
P 05	F	25 a 35	Magistério e Pedagogia	4 anos e meio
P 06	F	>55	Mestrado em Educação	Mais de 25 anos

Elaborado pela autora com dados da entrevista (2018).