

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MÁRCIA DE CASTRO CALÇADA KOHATSU

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS:
ELO ENTRE SUJEITOS E SABERES**

**SANTOS
2017**

MÁRCIA DE CASTRO CALÇADA KOHATSU

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS:
ELO ENTRE SUJEITOS E SABERES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luana Carramillo Going.

SANTOS

2017

Ficha Catalográfica

C147e Calçada-Kohatsu, Márcia de Castro.

A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes./ Márcia de Castro Calçada Kohatsu – Santos, 2017. 173f.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Carramillo Going.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

The full-time school in the municipality of Santos: a link between subjects and knowledge.

1. Currículo. 2. Educação integral. 3. Escola de tempo integral. 4. Integração curricular. 5. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes”, elaborada por Márcia de Castro Calçada Kohatsu, foi apresentada e aprovada em 11 de setembro de 2017, perante banca examinadora composta pelas Professoras Doutoras Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara, Mariangela Camba, Luana Carramillo Going e Elisabeth dos Santos Tavares (Suplente).

Profª Drª Luana Carramillo Going
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profª Drª Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho a meus pais, José Martins Calçada Filho (in memoriam) e Roseli, fontes de vida e de eterna gratidão, que tanto se empenharam na minha formação acadêmica e profissional, sobretudo procurando me alicerçar no mundo com garra, sonho e muita alegria. Sempre presentes em meus desafios e conquistas, acarinhando-me e incentivando-me a novas empreitadas, foram meus primeiros educadores, meus amigos, minha inspiração!

AGRADECIMENTOS

A realização desta obra foi estimulada por muitas pessoas, mas, em especial, por duas Luanas.

Com a primeira, Luana Serra, grande incentivadora profissional e acadêmica, que não media esforços para a aprovação dos períodos de estudo e produção, compartilho meus mais sinceros agradecimentos.

Com a segunda, Luana Going, a professora que aprendi a respeitar e honrar, foram muitos diálogos, reflexões, repreensões, conflitos conceituais, desabafos, mas também elogios, abraços, lágrimas, carinho e o despertar de uma verdadeira amizade. Na relação aluna – orientadora, pudemos colocar em prática e impulsionar tanto a dimensão intelectual quanto a emocional, já que tratamos aqui da integralidade do ser. Ser-lhe-ei eternamente grata, considerando um divisor de águas em minha vida seu contributo para meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

Agradeço imensamente à Prefeitura Municipal de Santos, financiadora do Programa Mestre Aluno, que facilitou este estudo, imprescindível ao meu progresso enquanto profissional da educação.

À Secretária de Educação Venúzia Fernandes, que tanto me incentivou com seu exemplo e palavras de incentivo, e à Maria Helena Marques, chefe e amiga, que sempre me apoiou torcendo para o sucesso da pesquisa e sua implementação em nossa rede de ensino.

À Universidade Metropolitana de Santos, onde me graduei e para onde retornei depois desses anos todos, por ter sido recebida de maneira tão acolhedora no curso de Mestrado Profissional!

Aos meus professores, verdadeiros entusiastas da educação, pela paciência e dedicação dispensadas, toda honra e todo reconhecimento.

Minha gratidão às professoras participantes da banca examinadora, que dividiram comigo esse momento tão importante e esperado: Prof^a Dra Emilia Cipriano, Prof^a Dra Selma Lara, Prof^a Dra Mariangela Camba, Prof^a Dra Elisabeth Tavares (Suplente). À Prof^a Dra Jaqueline Moll, pela disposição em colaborar, mesmo que a distância.

Aos parentes, amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo e apoio, e em especial à Vera Helena Lara que me ajudou com suas doces palavras e muitas conversas reflexivas sobre educação e seus variados contextos.

A meus três amados filhos, Massao, Martina e Manuela, pela compreensão das ausências sentidas, na espera de me tornar exemplo de resiliência e perseverança em seus dias mais difíceis.

E, finalmente, a Deus, por ter assentado em meu caminho um esposo e companheiro de vida, capaz de acalmar meu coração nas horas de angústia e reanimá-lo nos momentos necessários. A você, Marcelo, minha admiração pela paciência e compreensão de que dispôs nos dois últimos anos.

Resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo. Isso num mundo em que a dominação por meio da ideologia se faz presente em todos os espaços durante todo o tempo. [...] Somente a crítica, porém, não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação.

(CARDOSO, 2004, p. 124-125)

CALÇADA-KOHATSU, Márcia de C.. **A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes.** 2017. 173 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a concepção de educação integral com vistas às práticas pedagógicas colaborativas na aprendizagem dos alunos, envolvendo os desafios do processo de integração curricular dos dois períodos escolares. Reúne também, aproximadamente, 120 resumos sobre a temática, no período de 2011 a 2016, buscando seu referencial teórico principal em Arroyo, Cavalière, Felício, Gadotti, Maurício, Moll e Santos. Tem como principal objetivo apresentar a articulação das matrizes curriculares ao Projeto Político-Pedagógico, construído de maneira coletiva e democrática pela comunidade escolar. O método é qualitativo, com delineamento na análise de conteúdo, e o procedimento adotado dá-se por meio de 32 entrevistas semiestruturadas, realizadas em quatro unidades de educação de tempo integral da rede municipal de ensino fundamental na cidade de Santos/SP, levantando a visão de gestores, professores, educadores sociais e alunos escolhidos aleatoriamente. Como resultado, encontra-se um panorama de necessidades relativas à transformação do currículo existente; aos tempos tanto para a formação em serviço quanto para o diálogo entre profissionais e alunos; e à inserção de um projeto institucional que direcione um Projeto Político-Pedagógico colaborativo. Dessa feita, delinea-se um Roteiro de Gestão para implementação em redes de ensino, que satisfaça os anseios dos profissionais e dos alunos enquanto fomento à qualidade da escola pública de tempo integral.

Palavras-chave: Currículo. Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Integração Curricular. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research analyzes the conception of integral education, with a view to collaborative pedagogical practices in student learning, involving the challenges of the curricular integration process of the two school periods. Also hosting, approximately one hundred and twenty abstracts on the theme, from 2011 to 2016, searching for its main theoretical reference in Arroyo, Cavalière, Felício, Gadotti, Mauritius, Moll and Santos. Its main objective is to present the articulation of curricular matrices to the Political-Pedagogical Project raised by the school community in a collective and democratic way. The method is qualitative with a content analysis design and the procedure adopted is done through thirty-two semi-structured interviews, carried out in four full-time education units of the municipal primary school network in the city of Santos, raising the view of Managers, teachers, social educators and randomly chosen students. As a result, there is an overview of needs related to the transformation of the existing curriculum; Both for in-service training and for dialogue between professionals and students; And the insertion of an institutional project that directs a collaborative Political-Pedagogical Project. This outlines a Management Roadmap for implementation in educational networks that meets professionals and students wishes while promoting the quality of a full-time public school.

Keywords: Curriculum. Integral Education. School of Integral Time. Curricular Integration. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Faixa etária das Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais	79
Figura 2. Tempo de exercício na função das Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais	79
Figura 3. Tempo de serviço na atual escola das Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais	80
Figura 4. Habilitação acadêmica das Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais	80

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Descrição quantitativa dos resultados da amostra78
- Quadro 2.** Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra – Ordem Econômica: investimento e manutenção 131
- Quadro 3.** Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra – Ordem Estrutural: espaço, tempo e currículo 131
- Quadro 4.** Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra – Ordem Profissional: ampliação do regime e visão funcional 133

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

CEB – Ciclo de Educação Básica (Portugal)

CME – Conselho Municipal de Educação

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

EI – Educação Integral

ES – Educador Social

ETI – Escola de Tempo Integral

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

HTP – Hora de Trabalho Pedagógico

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Projeto Estratégico de Ação

PIB – Produto Interno Bruto

PJR – Programa Justiça Restaurativa

PME – Programa Mais Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PTT – Professor Titular de Turma (Portugal)

RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico

RP – Reunião Pedagógica

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SEDUC – Secretaria de Educação

SEFEP – Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante

TOE – Técnico de Organização Escolar

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

UNICEF – Fundo da Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PRÁTICA QUE ENCANTA E INQUIETA	17
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL	21
3.1 Políticas Públicas no Âmbito da Educação Integral	21
3.2 Breve Histórico da Educação Integral no Brasil	29
4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – 2011 A 2016	39
5 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS	52
5.1 Programas de Educação em Tempo Integral	54
5.1.1 Programa Escola Total	54
5.1.2 Programa Mais Educação	58
5.2 A Cidade que Educa	59
5.3 Ações Vivenciadas na Perspectiva da Secretaria Municipal de Educação	61
5.4 Escola de Tempo Integral: uma Vivência Interdisciplinar	64
6 OBJETIVOS	71
6.1 Geral	71
6.2 Específicos	71
6.3 Problema	71
6.4 Hipótese	72
7 METODOLOGIA	73
7.1 Procedimentos de Pesquisa	74
7.2 Sujeitos do Estudo	75
7.3 Local	75
7.4 Instrumento	76
8 RESULTADOS	77

9 DISCUSSÃO	111
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
PRODUTO – A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes	125
INTRODUÇÃO	125
OBJETIVO	134
PLANO DE AÇÃO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS DO PRODUTO FINAL A PARTIR DA PESQUISA	142
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	147
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada com Gestores, Professores e Educadores Sociais	147
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada com Alunos	147
ANEXOS	149
ANEXO A1. Teses (2), Dissertações (9) e Artigos (6) com ênfase em PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - MEC – BRASIL	149
ANEXO A2. Teses (2), Dissertações (3) e Artigo (1) com ênfase em DOCENTES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	151
ANEXO A3. Dissertação (1) com ênfase em ALUNOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	152
ANEXO A4. Dissertações (7) e Artigos (10) com ênfase em CONCEPÇÃO E HISTÓRIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	153
ANEXO A5. Dissertações (12) e Artigos (5) com ênfase em POLÍTICA PÚBLICA E FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	155
ANEXO A6. Teses (2), Dissertações (7), Artigos (5), Monografia (1) e Relatório (1) com ênfase em CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	157

ANEXO A7. Teses (4), Dissertações (27), Artigos (14) e Paper (1)* com ênfase em PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E OUTROS PAÍSES	159
ANEXO B. Matriz Curricular do Ensino Fundamental	164
ANEXO C. Matriz Curricular da Educação Integral	165
ANEXO D. Lei do Programa Escola Total	166
ANEXO E. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	168
ANEXO F. Aprovação do Comitê de Ética	171

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretendeu focalizar a realidade encontrada na rotina de quatro escolas do ensino fundamental de tempo integral no município de Santos-SP, suas fragilidades e perspectivas, visando a um diagnóstico sobre o processo de integração curricular mediado por professores, educadores sociais e gestores, com a finalidade de formular propostas de enriquecimento desse cotidiano que acolhe o estudante por dez horas diárias, hoje dividido entre dois períodos - um de aulas e outro de oficinas.

A investigação utilizou como premissa a experiência da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica e chefe da Seção de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), os referenciais teóricos e as entrevistas semiestruturadas com o público-alvo.

A par dos estudos realizados, abordaram-se os conceitos de educação integral, escola de tempo integral, integração e articulação curricular, enriquecimento curricular, sustentados em diversos autores: Cavalière (2002, 2007, 2009, 2010); Gadotti (2009); Minayo (2000); Moll (2012, 2013); entre outros.

A inquietação e a procura por respostas e caminhos deram-se no momento em que foram percebidos a precariedade da clareza conceitual, o paralelismo das ações entre os turnos e a ausência de articulação pedagógica em parte das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino. De imediato, ações, reuniões, comissões e grupos de estudo foram fomentados por iniciativa desta autora, em parceria com outros setores da SEDUC, para reduzir os efeitos de tais constatações e contribuir com o tema desta pesquisa.

Para tal, levou-se em consideração o desenvolvimento da articulação curricular e pedagógica nas ações dos professores da jornada regular e dos educadores sociais da jornada ampliada, a fim de verificar a integração dos currículos e dos sujeitos por meio da atuação de diretores e coordenadores pedagógicos com base no Projeto Político-Pedagógico.

Sendo assim, o segundo capítulo abordará a trajetória profissional da pesquisadora rumo à proposição de estudar a educação integral. O capítulo III apresentará, de forma concisa, as políticas públicas no âmbito da educação integral

brasileira e seu breve histórico, visto ser de fundamental importância para o entendimento das políticas públicas educacionais nos dias atuais.

O capítulo IV abrangerá o referencial teórico que sustentou este estudo, com destaque para a integração curricular, a gestão democrática, as políticas públicas para a educação integral, a pedagogia de projetos, a cidade educadora, a interdisciplinaridade e a educação integral na Europa, enfatizando os trabalhos referenciados no estudo, tais como: Felício (2011); Santos (2012) e Maurício (2014).

O capítulo V revelará os cenários do ensino e atendimento, da política e legislação e dos programas implementados na rede municipal, numa perspectiva interdisciplinar e de cidade educadora.

Nos capítulos VI, VII, VIII e IX, serão apresentados os objetivos, a metodologia, a problemática e o estudo empírico desenvolvido com base nos dados obtidos acerca do conceito de escola de tempo integral, da integração curricular entre as jornadas, da socialização de projetos e propostas interdisciplinares e do tempo destinado à interação dos profissionais. Contextualizados estudo e amostra, serão exibidas as análises e a discussão sustentada a partir dos instrumentos de recolha e da teoria adotada.

No capítulo X, serão encaminhadas as considerações a respeito de todo o processo de pesquisa, subsidiando o produto final decorrente da realidade percebida, com vistas a uma transformação ativada pelo conhecimento adquirido.

Dessa feita, descortina-se um panorama de necessidades quanto à transformação do currículo existente, dos tempos – tanto para a formação em serviço quanto para o diálogo entre os profissionais e alunos – bem como no que se refere à inserção de uma proposta institucional que direcione um Projeto Político-Pedagógico colaborativo.

Agrega-se a esta Dissertação um produto final, capaz de direcionar, inicialmente, a gestão de uma escola pública de tempo integral, numa concepção democrática, cooperativa, dinâmica e transformadora das realidades e dos desejos dos participantes.

2 A PRÁTICA QUE ENCANTA

Desde o momento em que me reconheci como um ser de vontade e pronta para alçar novos voos, vislumbrei, por meio do magistério, a oportunidade de estar em constante aprendizado, compartilhando experiências com professores, gestores, funcionários, familiares de alunos, crianças e adolescentes capazes de desvendar novas e possíveis relações de saber, ou seja, de partilhar vida!

Assim, encantada pela Educação, passei a frequentar o curso de Magistério noturno da Escola Estadual “Canadá”, na cidade de Santos, onde pude vivenciar empiricamente algumas teorias e muito do entusiasmo de professores esperançosos por fazerem de seu ofício algo transformador em nossa vida de jovens estudantes. Desse modo, comecei a me espelhar no exemplo de sábios educadores, todos comprometidos e engajados nas questões de nossa época.

Porém, como o tempo era nosso rival, pois a maioria trabalhava o dia inteiro, tínhamos de assimilar os conteúdos curriculares quase que instantaneamente e de forma pragmática. Semeando interesses e curiosidades, os mestres nos auxiliavam para que a aprendizagem fosse adquirida da melhor maneira possível. Apoiando-nos mutuamente, esforçávamo-nos para que todos conseguissem o tão almejado diploma de professor da educação básica, conscientes de que ainda haveria muito conhecimento a ser desvendado.

O compromisso firmado, inclusive como oradora da turma, a vontade de evoluir intelectual e profissionalmente e a continuidade do propósito em educar encaminharam-me ao curso de Pedagogia na atual Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) em que descobri alguns dos “porquês” observados durante os processos de ensino e aprendizagem que presenciávamos nos estágios obrigatórios em salas de aula.

O estágio de observação, no qual buscávamos segurança e exemplo de professores “experientes e conceituados”, tornou-se alicerce e complemento da futura atividade profissional. Mais tarde, estimulada pela ascensão na carreira do magistério, cursei Psicopedagogia e Supervisão Escolar, estudos que, devido às temáticas abordadas, incitariam em mim questionamentos e investigações permanentes sobre a docência.

Concomitantemente à graduação em Pedagogia, fui aprovada no concurso para professora de educação infantil da rede municipal de ensino de

Santos, assumindo a função, na maioria das vezes, em escolas de periferia e de atendimento em tempo integral. Valorizando a proximidade com os alunos em seu cotidiano, preocupava-me em fomentar nos seus familiares a percepção de que o envolvimento na vida escolar da criança é essencial para assegurar o direito à aprendizagem.

Aproveitava, assim, todos os espaços e tempos, como reuniões periódicas, para convidar pais ou responsáveis ao diálogo construtivo, propiciando esclarecimentos sobre a proposta pedagógica da escola e do curso vigente, mostrando-lhes a real dimensão do trabalho desenvolvido pelo coletivo escolar. Por meio dessa relação dialógica, descobria reflexos no comportamento dos alunos e buscava metodologias e estratégias junto ao setor pedagógico para melhor atingir os objetivos de ensino e aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento integral da turma. Com a mesma postura, também fui professora da rede pública de ensino básico no Guarujá-SP por dois anos.

Após aproximadamente 15 anos como professora, em momento oportuno, fui convidada a trabalhar pela primeira vez como coordenadora pedagógica na escola em que já lecionava há algum tempo, com grande aporte e incentivo da diretora - profissional gabaritada e muito respeitada na rede municipal.

Mais tarde, no ano de 2009, assumi como coordenadora pedagógica em uma escola de tempo integral, empenhando-me na consolidação de seu conceito, por meio de articulações entre os profissionais que trabalhavam nos dois tempos de ensino e da construção e socialização de um PPP real e proficiente - não apenas teórico e engavetado. Estimulei a realização de aulas e oficinas de modo interdisciplinar, com ações entre as áreas do conhecimento, compartilhando as produções resultantes nas mostras culturais destinadas à comunidade escolar e local.

Desse modo, durante sete anos continuei com a experiência no setor da gestão pedagógica, partilhando vivências e conhecimentos tanto com profissionais de alto nível técnico quanto com outros em processo de construção de práticas, todos expostos às formações continuadas e em serviço. Vale explicar que a rede municipal de ensino de Santos sempre subsidiou forte aparato teórico e técnico aos profissionais do seu quadro de magistério, seguindo tendências contemporâneas.

Como defensora de uma gestão democrática, pautei minha práxis de modo a respeitar seus princípios norteadores: o regimento escolar da rede

municipal; a proposta pedagógica - filosofia de uma instituição, seu modo de pensar e entender a educação que ela mesma produz; o plano de curso sugerido pelo sistema de ensino - a Seduc atualiza o documento periodicamente consultando os profissionais da rede; o plano de aula do professor e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Considerarei que as intervenções e práticas educativas deveriam dialogar e serem subsidiadas pelo PPP para ganharem mais sentido e promoverem o caráter educativo, formativo e multidimensional tão almejado nesse modelo de atendimento e de concepção educacional.

Nesse sentido, pude constatar desde aquela época que a partir da caracterização da comunidade escolar e de seu entorno, do diagnóstico, dos planos de ação traçados e das concepções assumidas quanto a ensino, aluno, professor, currículo, avaliação, recuperação, entre outros aspectos a serem abordados, o PPP deve ser definido em conjunto, como resultado de opinião, colaboração, conhecimento, estudo, articulação, execução, reflexão e contínua avaliação do coletivo da unidade escolar: supervisor de ensino, equipe gestora, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local.

Como resultado dessa experiência profissional, entendo que o gestor precisa cuidar da educação integral como salvaguarda do direito da criança e do jovem à aprendizagem e às oportunidades atuais e futuras da sociedade. Por isso, no meu fazer, sempre procurei vincular a proposta pedagógica ao chão da sala de aula e ao cotidiano, visto que se transmutam em energia e combustível para projetos, oficinas, novas metodologias, prática da interdisciplinaridade e da interação social, rumo à educação pública para todos, de qualidade, e que tanto desejamos.

Revisitar e construir a cada dia o planejamento de uma educação integradora significou a busca em trabalhar de forma ininterrupta na articulação das duas jornadas educativas que constituem a escola como um todo, e que, na riqueza de suas especificidades, dão o tom do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, como coordenadora, apostei em uma prática que oportunizasse a partilha de conhecimento entre os pares, o diálogo construtivo, colaborativo e a participação democrática da comunidade escolar nas ações pedagógicas e administrativas, visando a assegurar o direito à aprendizagem e à educação integral de qualidade a crianças e jovens da rede municipal de ensino.

Assim, como consequência da visibilidade e do sucesso alcançado na escola, mérito de um trabalho coletivo, fui convidada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para atuar como chefe da Seção de Ensino Fundamental e com isso estar mais próxima da realidade das escolas de atendimento em tempo integral.

Desde então, pela oportunidade de dar continuidade aos meus estudos, analiso de forma desafiadora e muito produtiva a contribuição do Mestrado Profissional enquanto ferramenta de aprimoramento pessoal: a aprendizagem de novas nomenclaturas, o embasamento teórico sobre a educação integral, o exercício da análise crítica, criativa e transformadora perante as adversidades da educação atual brasileira, a escrita desta Dissertação e, sobretudo, o aprofundamento da temática por mim investigada.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

A escola de educação e tempo integral busca hoje, de forma holística e com a ampliação das horas em sua jornada diária, a alegria da convivência, a criatividade e a satisfação advinda da descoberta científica e cultural, materializadas por meio de PPPs de construção coletiva, colaborativa e de interesse comunitário.

A educação integral em tempo integral intenta contemplar os sujeitos, os saberes, os tempos e os espaços dentro ou fora da escola, de forma interdisciplinar, articulando o objeto do conhecimento de modo global, por meio do currículo regular obrigatório e das atividades diversificadas específicas e regionais, oportunizando aos estudantes atividades variadas, vivências e aprendizagens significativas e dinâmicas.

O tempo não determina a educação integral, porém, ele deve beneficiar a emancipação acadêmica e social dos todos os estudantes e profissionais da educação envolvidos nas práticas pedagógicas da escola de dia inteiro, legitimando o direito, garantido por lei, de todos aprenderem sempre mais.

3.1 Políticas Públicas no Âmbito da Educação Integral

No Brasil, logo após a Proclamação da República (1889), os governantes do estado de São Paulo investiram na organização de um sistema de ensino modelar, servindo de exemplo aos outros estados brasileiros. Segundo Carvalho (2007), com a Reforma Caetano de Campos, na escola modelo paulista, os futuros mestres podiam ver como as crianças aprendiam, imitando mais tarde as boas práticas, numa espécie de estágio de observação como nos dias atuais.

Na Reforma, os inspetores escolares procediam vigiando e orientando, a fim de uniformizar o sistema, que se valia de professores formados no estrangeiro, material escolar importado, prédios apropriados e boas referências de ensino. Eram elaborados também Relatórios e Anuários do Ensino que registravam as práticas exemplares de um ensino longo e enciclopédico, unificando as ações da Diretoria da Instrução.

Segundo Carvalho (2007), dessa estratégia nasceram os Grupos Escolares, que condensavam a modernidade pedagógica pretendida e exportada

para os demais estados – com o ensino seriado, as classes homogêneas reunidas em um mesmo prédio e sob uma única direção, os métodos pedagógicos utilizados no período, a monumentalidade de edifícios públicos de instrução – a fim de obter o progresso e o sucesso republicano.

No início da década de 1920, este padrão educacional entrou em crise, aguçado não apenas por mudanças de paradigmas pedagógicos que buscavam recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade, como também por motivações políticas, sociais e econômicas, no cumprimento de metas para o desenvolvimento do País, enquanto recurso civilizatório, levando ao chamado “entusiasmo pela educação popular”. A prioridade era a erradicação do analfabetismo, difundindo-se a instrução, como afirmou o pedagogo e gestor da época:

Hoje não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares. O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça (DÓRIA, 1923 apud CARVALHO, 2007, p.227).

Na ocasião, implantou-se em São Paulo a Reforma Sampaio Dória, privilegiando o ensino às populações até então marginalizadas e nacionalizando o imigrante, ideia alicerçada nos marcos spencerianos (modelo pedagógico baseado nas ideias do filósofo inglês Herbert Spencer, 1820-1903) e assentada no tripé: educação intelectual, educação moral e educação física. Concebia-se, naquele momento, uma educação intelectual, moral e física condensando e usando como estratégia de generalização do ensino a duração da educação básica para dois anos, extensiva a toda população do estado. Desde então, surge a procura por uma educação de cunho integral e humanizador, quando se contemplam no currículo instrumentos de aquisição científica, educação inicial dos sentidos no estudo da linguagem, educação moral e cívica, educação física, escotismo, tudo adaptado à nossa terra e ao conhecimento de tradições e grandezas do Brasil.

Para os reformistas do final do século XIX e início do século XX, integrantes da Liga Nacionalista de São Paulo, a educação popular era condição para a democracia e estava a serviço da sociedade, sendo capaz de provocar transformações profundas.

Entretanto, por todo o Brasil, com o passar dos anos, compreendeu-se que não bastava apenas alfabetizar e, em conferência, foi declarada a reforma de ensino do estado de Pernambuco na plataforma política do então governador Estácio Coimbra:

[...] hoje não pode haver construção duradoura nem Estado moderno sem a difusão do ensino popular. Não é bastante a mera alfabetização; torna-se necessária uma verdadeira educação. [...] A escola que ensina só a ler, escrever e contar não dá a ninguém a capacidade de prover à subsistência. A escola que propugno [...] é aquela que, ao lado das letras e do cálculo, possa despertar e fortalecer a capacidade de ação, o amor ao trabalho, a inteireza moral, a formação do caráter em suma. A escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos (CARNEIRO LEÃO, s.d. apud CARVALHO, 2007, p.239).

Também no Ceará, em 1922, Lourenço Filho incentivou o modelo spenceriano, no qual a escola não se limitava a ensinar a ler, escrever e contar. O objetivo da escolarização era educar física, intelectual e moralmente, sempre se adaptando ao meio.

Em contrapartida, segundo Carvalho (2007), em 1924, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação propunha que se evitasse a fórmula de Sampaio Dória (alfabetização intensiva) como causa educacional.

A partir daí, com o mote da pedagogia da Escola Nova - “educar para a vida” - as concepções de escola e educação foram reconfiguradas. Muitos educadores brasileiros, ávidos leitores, viajavam e mantinham contato com o estrangeiro.

Anísio Teixeira era um deles, leitor de Omer Buyse, em 1926, aceitou o convite para reformar a Instrução Pública do estado da Bahia. Com esta intenção, solicitou a tradução de seu livro e distribuiu vários exemplares pelas bibliotecas e escolas estaduais. Introduziu o Desenho, a Geometria e os Trabalhos Manuais nos programas, baseado nos princípios de Froebel: educar pela ação. Anísio era contrário à ideia do ensino incompleto (apenas a alfabetização), bem como do investimento político na alfabetização, pois entendia que as pessoas não saberiam o que fazer com o instrumento que lhes fora ensinado, apostando, por isso, no poder “civilizador” da escola. Conforme aponta Carvalho (2007), Anísio Teixeira criticava:

[...] “a noção de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo” e afirmava sua concepção de educação como [...] “processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social, móvel e progressivo” (TEIXEIRA, 1928 apud CARVALHO, 2007, p. 244).

Carvalho (2007) assinala que igual Reforma, proposta por Anísio Teixeira na Bahia, havia sido realizada em 1927 por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal. Ambos acreditavam no caráter de uma escola pública, onde pobres e ricos poderiam ser vistos sentados nos mesmos bancos escolares e onde os trabalhos manuais e intelectuais seriam igualmente dignos e indissociáveis.

Azevedo (s.d apud CARVALHO 2007) encontrou a educação carioca caótica e entendeu que a “[...] ‘eficiência de um aparelho pedagógico proposto à educação das massas populares’ residia na ‘articulação das diversas instituições educativas’ ”(p.246). E para a consumação dessa Reforma, apoiou-se em vários teóricos, como: Dewey, Claparède, Kerschensteiner, Montessori e Decroly.

A Reforma sugerida por Fernando de Azevedo subsidiou e antecipou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A nova política de educação contaria ainda com os nomes de Francisco Campos, Gustavo Capanema e Lourenço Filho.

O grande dilema da época, analisando o texto da mesma autora, era a escola alfabetizante versus a escola de educação integral, ou seja, o ensino primário incompleto para todos ou o ensino integral para alguns.

A chegada da Revolução de 1930 fraturou o movimento de reformas das Instruções Públicas, mas subsidiou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que objetivou a elaboração de um plano amplo e único para a reconstrução da educação no País.

Por questões políticas, muitas propostas do Manifesto de 32 não foram encaminhadas a tempo, tendo sido realizadas algumas retomadas ao longo dos anos, o que gerou o Manifesto dos Educadores em 1959, deixando uma grande lacuna desencadeada pelo Estado Novo e pela Ditadura Militar.

Os Manifestos, segundo Machado e Carvalho (2015), tinham os seguintes pressupostos: a educação como base de qualquer sociedade civilizada; a necessidade de preparação do estudante para refletir sobre seus problemas e buscar soluções; a capacitação para agir em uma sociedade industrial republicana, a ideia de formação integral, natural e moral do indivíduo que exacerbasse o sentimento altruísta com vistas ao bem comum; e a educação obrigatória, gratuita e

universal, podendo ser somente ministrada pelo Estado, com financiamento e incentivo ao ensino superior.

Esse novo espírito repercutiu nos debates educacionais e se manifestaram nas defesas em prol da ampliação dos bancos escolares e do acesso dos pobres à educação como meio de contribuir para a formação de um novo cidadão trabalhador que atendesse às necessidades de um Brasil urbano e que caminhava rumo à industrialização (MACHADO; CARVALHO, 2015, p.188).

Segundo Santos (2012), em 1962 foi elaborado pelo MEC e pelo Conselho Federal de Educação, não sob forma de lei, o primeiro Plano Nacional de Educação, com duração de oito anos e focado na distribuição de recursos aos diferentes níveis de ensino. Por meio daquele plano, na revisão de 1965, foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a "educação de excepcionais" e "bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza". Em todo o período dos governos militares, de 1964 a 1985, a principal diretriz do processo de desenvolvimento global foi o crescimento econômico.

Segundo Bordignon (2011), a Constituição cidadã de 1988 marca a participação das entidades da sociedade civil organizada na formulação das políticas públicas, representando de forma articulada a pluralidade das vozes. Dessa forma, o primeiro passo efetivo para a definição de uma nova política de educação veio antes da LDB, com a elaboração pelo MEC, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que se voltava para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação fundamental, de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, assegurando a crianças, jovens e adultos, até o ano 2003, conteúdos mínimos que atendessem a necessidades elementares da vida contemporânea.

Gadotti apud Bordignon (2011) avaliou que a criação do FUNDEF em 1996 foi a estratégia que permitiu atender, em parte, a dois eixos do Plano Decenal de Educação para Todos - fortalecer o regime de colaboração e melhorar o salário dos professores - e tornou a universalização do ensino obrigatório, de fato, prioridade absoluta da política educacional. Outro eixo assentou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que também foram colocados em prática.

Assim sendo, no esforço contínuo pelo desenvolvimento e pela qualidade do ensino público nas escolas brasileiras, em 1997, foram entregues aos professores da rede pública, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, os PCNs, tendo sido contemplados, no ano seguinte, os professores de 5ª a 8ª série.

Ressalta-se que acompanhados dos PCNs vieram os temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, podendo ser pedagogicamente trabalhados por meio de projetos didáticos interdisciplinares, para a construção de uma escola voltada à formação integral dos estudantes e futuros cidadãos. Com isso,

[...] a década de 1990 traz mudanças no papel do Estado, os ideais neoliberais traziam consigo a necessidade de um redirecionamento no campo econômico e político que afetou também o campo da educação [...] a partir de 1990, a “racionalidade financeira” passa imperar a área educacional (SANTOS, 2012, p. 10).

Com a criação em 1995 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, foi aprovado pela Lei 10.172/2001, com duração decenal, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Santos (2012), o primeiro PNE em forma de Lei deveria ter sintonia com a já mencionada Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década. Esta Declaração foi fruto do encontro promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e co-patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e Banco Mundial, com a participação de vários outros organismos internacionais, além de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil, com vistas à melhoria da qualidade do ensino de forma geral.

Vale lembrar que o PNE define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, com metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Segundo Palma Filho (2005), os financiamentos pretendidos pelo PNE 2001 – 2010 ainda foram ignorados nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso e no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como mecanismo de Estado para a implementação do novo Plano Nacional da Educação, instauraram o resgate dos muitos objetivos da política educacional presentes nos Manifestos de 32 e 59, tais como: a importância da educação escolar e sua extensão às classes populares; a erradicação do analfabetismo; o desenvolvimento científico para educar e instruir o povo, preparando-o para as novas atividades sociais, econômicas e culturais; entre outros.

Segundo BRASIL (2015), o então recente PNE 2011 – 2020, enquanto Projeto de Lei, tramitou três anos e meio no Congresso Nacional, o que levou ao segundo PNE, aprovado pela Lei 13.005/2014, com valia também por uma década. Baseado em 20 metas e estratégias para articular o sistema nacional de educação como regime de colaboração pelas esferas federativas, focava-se no aumento dos recursos e haveres.

Nesse sentido, sabe-se que a ampliação da jornada exige mais investimentos, novas tarefas e compromissos da escola de ensino fundamental, ao lado das políticas de retenção das crianças na instituição. Tais elementos, se identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, levariam à composição de uma identidade inédita para a escola brasileira.

De fato, Moll (2012), Arroyo (2012) e tantos outros autores que escrevem sobre educação integral refletem sobre a implantação de escolas de tempo integral como uma estratégia para suplantiar o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino.

No nível fundamental, apesar da legislação avançada e dos recursos financeiros, técnicos e didáticos empregados, a permanência dos alunos e a qualidade do seu percurso escolar tem revelado uma séria defasagem em relação ao aprendizado adequado na idade certa, verificada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto pelas notas em língua portuguesa e matemática da Prova Brasil e pelo fluxo escolar.

A meta brasileira a ser atingida até o ano de 2021 nos anos iniciais do ensino fundamental é de 6,0; em 2015, o índice foi de 5,5. Nos anos finais do ensino

fundamental, a meta do Brasil é de 5,5 e o índice de 2015 foi de 4,5. Para o ensino médio, a meta de 2021 é de 5,2 e o índice atingido em 2015 foi de 3,7, segundo dados da plataforma Observatório do PNE, que advoga pelo PNE por meio de organizações ligadas à educação.

A ampliação da jornada escolar envolvendo atividades de cultura, esporte e lazer, bem como a ocupação do “tempo livre” de crianças e adolescentes vem sendo apontada como alternativa e aspiração da sociedade atual, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores, que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade do ensino. Sob o olhar das políticas públicas, pode-se entender que a educação integral já é considerada um meio para o Brasil atingir as metas de uma educação de qualidade.

Dessa forma, Cavaliere (2007) delinea quatro concepções (assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial) que se formaram em torno da proposta de educação integral no final da década de 1990.

A de cunho **assistencialista**, predominante nos dias de hoje, em que o tempo integral se destina a alcançar os desprivilegiados, suprimindo deficiências gerais das formações dos alunos, substituindo de certa forma a família, onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

A **autoritária**, apresentada pela autora como presente nos discursos políticos, em que a escola de tempo integral se equipara a uma espécie de instituição de prevenção ao crime, dando enfoque às rígidas rotinas nela encontradas.

A **democrática**, na qual se espera que a escola de tempo integral possa cumprir um papel emancipatório, em que o tempo estendido seria um modo de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas.

A identificada como **multissetorial**, a mais recente, que independe da estruturação de uma escola de horário integral, podendo e devendo fazer-se também fora da escola, já que o período integral não precisa estar centralizado em uma instituição.

É importante reconhecer que a sociedade brasileira atual e nos grandes centros urbanos, por se apresentarem diferentes realidades culturais e regionais, delineiam-se algumas necessidades educacionais sociointegradoras que assumem posição primordial no cotidiano escolar, como o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade. Nessa acepção, o cenário de profunda diversidade não pode impor um currículo fechado e uniforme.

Enfim, dissertar sobre a igualdade de oportunidades educacionais é ter a consciência de que este é um processo inconcluso e de que não há fórmula para se chegar à totalidade dos direitos.

Nesse panorama, a escola de tempo integral deverá servir-se de seus profissionais para, em parceria com os estudantes e a comunidade local, efetivar o combate às desigualdades de “maneira” educacional, cultural e reflexiva.

3.2 Breve Histórico da Educação Integral no Brasil

O conceito e a proposta de educação integral no Brasil estão marcados pelas ideias e experiências conduzidas pelo grande educador Anísio Teixeira (1900-1971), no estado da Bahia, desde o início do século XX. Segundo Cavaliere (2010), a tendência pedagógica trazida da Europa e dos Estados Unidos referenciava John Dewey (1859-1952), filósofo americano atuante na área educacional e promotor de ideias democráticas e concepções pragmáticas.

No ano de 1928, Anísio voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, recebendo o diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante o curso, teve contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma da educação brasileira. Trouxe o modelo, dito hoje como Escola de Educação Integral, com a extensão de tempos e espaços, aproximando-a de seu entorno, demonstrando uma visão mais prática e voltada para a valorização do fazer e do conviver.

Em 1950, Anísio Teixeira (1971) fundava em Salvador a Escola-Parque, referência em educação integral até os dias de hoje. Para ele, a escola primária obrigatória não preparava para a posteridade, devendo ser, sobretudo, formativa de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar em um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades

práticas para formar hábitos de vida real e organizar a escola com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo.

De acordo com Cavaliere (2002), as primeiras experiências de escolas públicas na perspectiva da educação integral e de tempo integral ocorreram nessa época, sob forte influência das ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, especialmente com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e de cinco escolas primárias (de 1ª a 4ª série).

Ainda por volta da década de 40, durante o “Estado Novo”, já com o reconhecimento de direitos trabalhistas e com o crescimento industrial, tem-se a ênfase no ensino técnico e a padronização educacional dos níveis secundários e universitários, além da obrigatoriedade do ensino primário, como pontua Palma Filho (2005).

Contudo, com a chegada do processo de industrialização e urbanização, especialmente depois dos anos de 1950, a escola pública precisou se adaptar a períodos de aulas menores, comportando um número crescente de alunos, embora a classe dominante continuasse a ter a chance de receber educação complementar de artes, línguas, esporte, dança, entre outras. Sendo assim, os filhos de trabalhadores braçais dos segmentos populares eram direcionados à escola para se alfabetizarem e assumirem o trabalho produtivo em detrimento dos intelectuais.

Na década de 50, foram reconhecidas, pelo então presidente, as iniciativas da Escola-Parque e Escola-Classe de Anísio Teixeira, na Bahia. Porém, no governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), a educação não teve prioridade e seu investimento foi mínimo. Apesar da criação do Manifesto dos Educadores em 1959, defensor perseverante da escola pública, em 1961 a LDB mostrou-se desfavorável às classes populares, pois imputava verbas e participação ao ensino privado em detrimento do público, sem considerar as novas exigências para o setor educacional.

Ainda segundo Palma Filho (2005), em 1962, no embalo das reformas de base e sob o Movimento da Cultura Popular de Pernambuco, o método Paulo Freire de alfabetização para crianças e adultos passa a ser usado nacionalmente. Diante da Constituição brasileira de 1946, deu-se a retomada das liberdades expressas, porém sucumbidas pelo Golpe Militar de 1964 que gerou até mesmo uma invasão de tropas na Universidade de Brasília.

Conforme Saviani (1998), o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na primeira Lei de Diretrizes e Bases criada em 1961.

Na educação do Brasil, compreende-se a época do regime militar como uma aversão ao pensamento e à inteligência. Por outro lado, nos dias atuais, o mercado de trabalho busca profissionais críticos, reflexivos e que sejam habilitados a atuar coletivamente, embora estas competências ainda não sejam privilegiadas na escola pública devido a metodologias e concepções pedagógicas ultrapassadas e tradicionais. De lá pra cá, percebe-se a educação brasileira frequentemente voltada à economia e ao mercado.

Entretanto, reiterando as propostas pedagógicas do início do século XIX, no estado de São Paulo, segundo Tamberlini (2016), nas cidades de Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo foram implantados, enquanto projeto experimental e de inovação educacional, os Ginásios Vocacionais que perduraram de 1962 a 1969. Por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado e com o auxílio de estudiosos e profissionais da área, a pedagoga Maria Nilde Mascellani atuou como sua mentora e gestora, promovendo a política de educação integral para o aluno secundarista da época (hoje equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, respectivamente).

A mesma autora aponta que as unidades dos Ginásios Vocacionais, criadas por meio de modelos franceses, buscavam promover a leitura da realidade, com propostas e exemplos de práticas inter e transdisciplinares, bem como discutir os problemas da sociedade proporcionando um vínculo entre o ensino científico e as vivências cotidianas, na dimensão política de um projeto pedagógico transformador que partia da escala local para a busca da formação integral do educando.

Tamberlini (2016) assinala a decadência do Projeto a partir do golpe de 1964 e da constante repressão política disseminada em todo o país, particularmente nas escolas e em seus protagonistas, o que culminou na sua extinção, em 1969. Tal ocorrência provocou um hiato na produção acadêmica sobre o tema, uma vez que era encarado como uma ameaça ao regime vigente, pois na rede pública “formavam-se cidadãos subversivos”.

A autora ainda conclui que várias pesquisas têm sido realizadas sobre as práticas pedagógicas e a história dos Ginásios Vocacionais. Oliveira (1986) também afirma que, mesmo com a sua arbitrária extinção, é contínuo o interesse por tal

modelo de escola pública tanto por profissionais da área da educação como pela população em geral, ainda bastante carente de um ensino voltado para a sua realidade e integralidade.

De acordo com Palma Filho (2005), nos anos de 1970, a maior expansão se deu no campo da iniciativa privada com a criação de novos cursos, geralmente, aqueles que exigiam menos investimentos para instalação, como Filosofia, Pedagogia e Letras, o que contribuiu para o descrédito quanto à formação de professores. Ainda em 1971, a Lei Federal nº 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colegial), é promulgada. O ensino de 2º grau, como era denominado naquele momento, passa a ser profissionalizante.

Segundo Mauricio (2007), a partir dos anos de 1980, no Rio de Janeiro, a ideia de educação integral seria retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs - 1983/1986 e 1991/1994), idealizados por Darcy Ribeiro, seguindo a tradição do pensamento de Anísio Teixeira. Ainda nos dias atuais, vários pesquisadores defendem os CIEPs:

Junto à construção de escolas complexas e completas, o poder público poderia edificar o auditório comunitário, a biblioteca pública, o museu, o centro de cultura, o centro esportivo. Com facilidade a escola se tornaria o pólo articulador da cidade e ensejaria uma estrada de mão dupla entre escola e comunidade, o primeiro e essencial passo para a realização do conceito de cidade educativa. Nas grandes cidades, a situação é muito mais complexa, mas nesse âmbito temos também experiências mais consolidadas, como as do CIEPs, por exemplo, que deveriam ser universalizadas, como política de nação (GIOLO, 2012, p. 104).

De acordo com Maurício (2007), um dos fatores importantes para o baixo rendimento da escola brasileira, na visão de Darcy Ribeiro, era o pouco tempo de seu atendimento. Para ele, a criança das classes abastadas tinha em casa quem estudasse com ela, não se prejudicando quanto à carência das horas escolares, já a criança pobre contava apenas com a escola para adquirir o conhecimento formal.

Desse modo, a proposta pedagógica do CIEP dava-se em torno da articulação da educação, da saúde e da cultura. A escola era pensada como um centro dinâmico dentro do bairro, promovendo o diálogo dos conhecimentos dos alunos e da comunidade com aqueles que seriam sistematizados por meio das atividades pedagógicas escolares.

Maurício (2007) também relata que, nos CIEPs, essa articulação era feita pelo animador cultural, que, como um participante da comunidade, fazia a ponte entre esta e a escola. Darcy Ribeiro destacava três requisitos essenciais para uma escola popular efetiva: o tempo, de extensão primordial; o espaço, reconfigurado dentro ou fora da escola; e o magistério, com o professor permanecendo em tempo integral e os educadores sociais sendo apoiados para atuar em função docente. Conforme os objetivos propostos, a formação específica dos profissionais para essa nova configuração de escola tinha de ser pensada como condição fundamental ao desenvolvimento do projeto de ampliação do tempo.

Revisitando a história da educação no Brasil, percebe-se que a educação integral em tempo integral nunca foi prioridade nas políticas públicas, por ser considerada muito onerosa para os cofres públicos, visto o exemplo dos CIEPs no Rio de Janeiro. Porém, a nata da sociedade sempre teve acesso a atividades de enriquecimento curricular em instituições privadas com propostas de educação integral.

No mesmo período da década de 80, segundo Maurício (2007), o governo estadual de São Paulo implementa o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos estudantes mais pobres na escola, tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire.

Sem continuidade, experiências efêmeras de âmbito nacional foram promovidas, como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) no governo de Fernando Collor (1990-1992) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) na gestão de Itamar Franco (1992-1995).

Com o término do regime militar, em 1985, houve a reforma e modernização da universidade brasileira e a expansão do ensino fundamental para oito anos. Já a política educacional, no período de 1980 a 1994, contemplou a criação de projetos sob a supervisão de militares, bem como acordos de modernização de universidades; tratativas para a reforma do ensino médio; estabelecimento de cooperação para a publicação de livros técnicos, científicos e educacionais e a promulgação da lei sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela existência de 32,0% de analfabetos no país, como aponta Palma Filho (2005).

O mesmo autor destaca ainda, no que diz respeito à educação básica, que a LDB/96 se refere a alguns princípios que flexibilizam a organização dos estudos. Logo, a União vem propondo a extensão do tempo no ensino fundamental, embora deixe sua organização a critério dos próprios sistemas de ensino possibilitando diversidade na construção dos espaços e dos tempos escolares, a fim de criar condições para o exercício da autonomia por parte das escolas. É atribuída à escola e ao corpo docente a responsabilidade pela elaboração do PPP de cada unidade. A escola passa a ser também, ao lado do estudante e da família, responsável pelo aprendizado do alunado.

Desde 1996, a educação brasileira passa por reestruturação e surgem no Brasil novas perspectivas para a política educacional, expressadas na LDB/96 e no PNE/2001-2011. Nesse contexto, aponta Almeida (2007) que, a partir da década de 90, a União, os estados e municípios convergem seus esforços para a política de planejamento educacional orientada para o ensino fundamental. Porém, a grande descontinuidade administrativa provoca rupturas nas propostas e execuções das políticas. Mesmo assim, a União assume papel de destaque na formulação e avaliação de políticas educacionais e dos mecanismos de transferências financeiras aos municípios via FUNDEF, por meio do Programa Dinheiro na Escola, controlando os resultados do processo de ensino e aprendizagem, pelo Sistema Nacional de Avaliação.

No âmbito curricular e atendendo ao disposto no Artigo 210 da Constituição Federal, o Ministério da Educação divulgou, no ano de 1997, um conjunto de textos intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” para o ensino fundamental.

Segundo Palma Filho (2005), também em 1996, cria-se a política do FUNDEF, para garantia de investimentos, mas que nada prevê a favor da educação integral. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), norteador para estados e municípios, aborda a temática do direito à educação integral para as crianças das camadas sociais mais carentes e inclui a educação infantil, porém sem indicar ações concretas.

A partir da criação, em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), inicia-se um processo nacional de indução da jornada de

tempo e de educação integral, com o estabelecimento de recursos diferenciados tanto para a educação parcial quanto para a integral.

Em Brasil (2014), mais uma vez, como forma de implementar a educação integral em nosso país, o governo da época cria o Programa Mais Educação, oferecendo suporte técnico e financeiro para os sistemas estaduais e municipais ampliarem a jornada em sete horas diárias, com recursos do FUNDEB. O Programa, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Tratava-se da construção de uma ação intersetorial nas políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, como nos ideais dos pioneiros da educação e de Darcy Ribeiro.

A educação em tempo integral revela questões de espaços, tempos e propostas pedagógicas promotoras da interação de ações nos planos curriculares do tempo ampliado, em que todos são mestres e aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

Ampliar o contato de crianças e jovens com estudos e vivências significativas leva a uma prática que dialoga o ensino formal (escolarização) e o não formal (culturalização), a caminho da qualidade das aprendizagens e do sucesso das relações cidadãs. Por isso, é preciso incentivar a escola a não ver o papel do educador social como uma intervenção deslocada das ações por ela já estabelecidas, mas reconhecer a continuidade e o fortalecimento do processo pedagógico pela atuação desse profissional.

Na perspectiva de Gadotti (2013), a construção da escola de educação integral em tempo integral, como proposta educacional inovadora, deve retomar o diálogo entre a comunidade, a escola e o poder público para a melhoria da vida de todos e apresentar como maior propósito a aprendizagem dos alunos. Para ele, são muitas as demandas da escola de tempo integral: a melhoria da aprendizagem dos alunos, a formação continuada de seus professores, a articulação da educação formal e não formal com o Projeto Político-Pedagógico, a contribuição cultural dos alunos na sala de aula, e como os professores assumem a educação integral em suas práticas.

O autor defende ainda a importância da infraestrutura do espaço para a qualidade da educação e vê no cuidado com a cidade, o bairro e o prédio escolar o primeiro dever pedagógico, buscando dessa maneira trabalhar a integração do espaço escolar formal com o espaço da cidade, não formal. Para ele, os currículos escolares devem expressar a realidade da comunidade local, a cultura e os saberes produzidos por ela. É preciso desenvolver a “cultura cidadã”, englobando na escola, em seu currículo, na sala de aula e no ensino das disciplinas a reflexão sobre o município e seus espaços de exercício dos direitos de cidadania.

A educação em jornada ampliada busca integrar o currículo, torná-lo vivo, inteiro e coeso, percebendo:

O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso¹ (PADILHA apud GADOTTI, 2013, p.11).

Ao ampliar o tempo de permanência da criança e do jovem na escola, é necessária uma reflexão sobre a qualidade, a intencionalidade e a interação do fazer pedagógico. Na mesma linha teórica, Moll (2012) aponta que não é preciso mais tempo para a reprodução das mesmas ações do período regular nem tampouco para desperdiçá-lo, inviabilizando a construção de novos conhecimentos. A jornada escolar ampliada implica o mesmo desafio da sociedade contemporânea, o conviver, e apresenta como pauta formativa as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, em que crianças e jovens são acolhidos em escolas e espaços educativos que os respeitem em suas diferenças, por meio de atividades humanizadoras.

Os gestores devem pensar a reorganização do tempo, do espaço e da oferta de diferentes áreas do conhecimento a serem desenvolvidas. A escola de tempo estendido, ou de dia completo, demanda um olhar diferenciado sobre a própria prática, as famílias, a avaliação, a organização da vida dos professores, a carga horária, os saberes da comunidade, equilibrando, alargando e reinventando seu processo. É mister repensar a instituição como garantidora de direitos básicos

¹ Recorte do prefácio escrito por Padilha em Gadotti, 2013.

de aprendizagem, fomentando na criança o gosto pelo processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a autora afirma:

Inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”... Torna-se imperativa a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre a base comum nacional (LDB nº 9.495/96) e o conjunto de possibilidades criadas tanto no âmbito do Programa Mais Educação como em outras experiências que estão sendo realizadas no país – em muitos contextos, compreendidas como “atividades complementares” e que, mesmo assim, estão encantando os estudantes, podendo vir a colaborar para o reencantamento do projeto educativo como um todo (MOLL, 2012, p. 141).

Para tanto, percebe-se que não basta preencher o tempo complementar com atividades diversificadas, ele precisa estar ligado aos conteúdos trabalhados no tempo regular, aderindo ao Projeto Político-Pedagógico da escola, contextualizando-o. Complementando as ideias anteriores, vale apontar que:

Distintos saberes precisam conviver sem perder as características que lhes tornam peculiares e, ao mesmo tempo, permitir interfaces entre si. É no conjunto, e não individualmente, que essas experiências e esses saberes fazem a diferença e vêm ao encontro da formação integral do sujeito (TITTON; BRUSCATO, 2015, p.2).

Dessa maneira, ampliar a permanência de crianças e jovens no contato com os estudos, com as vivências e as experiências significativas, com uma prática que dialogue ensino formal e não formal complementando e integrando-os, transforma-se em caminho de sucesso para a qualidade do ensino e das relações educativas, rumo à equidade social e à prática da cidadania.

Ressalta-se que um dos motivos da fragilidade e do trato secundário no que se refere às questões da educação integral é a descontinuidade das políticas públicas educacionais, que atrofiam o sucesso em vigor, levando a crer na necessidade de ações a curto, médio e longo prazos, que legitimem suas propostas iniciais, ratificando a exigência de atos gerenciais e formativos contínuos.

Assim, as políticas públicas educacionais para a educação integral no Brasil são consideradas recentes e somente ganharam discussão e substancialidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Nesse sentido, o Brasil ainda tem muito o que avançar.

4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – 2011 A 2016

O procedimento seguido neste capítulo foi adotado pela necessidade de se pesquisar o que existia de mais recente nas investigações científicas sobre a educação integral, no Brasil e no mundo, a fim de que fosse possível agregar mais referenciais a este trabalho, servindo de alicerce para a análise de conteúdo e as futuras utilizações.

A pesquisa foi realizada em variadas bases eletrônicas como: Capes, Scielo, Lilacs, Proquest, adotando-se a análise bibliográfica da produção acadêmica, no período de 2011 a 2016, da Vêrsila International Biblioteca Digital atualizada até o dia 31/7/2016.

Realizou-se o levantamento de dez (10) teses, sessenta e seis (66) dissertações, um (1) relatório, uma (1) monografia, um (1) *paper* e quarenta e um (41) artigos a partir de 28 palavras-chave selecionadas pela temática pesquisada. Os trabalhos brasileiros encontrados pronunciam, em sua maioria, a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas locais voltadas para a educação integral em tempo estendido, relacionadas ainda às questões sociais aspiradas desde o início do século passado. Abrangem também as propostas de programas nacionais, estaduais e municipais em seus variados contextos. Verificou-se que os trabalhos referentes aos países europeus contemplam com mais ênfase as questões pedagógicas relativas ao currículo, à aprendizagem e integração das diversas disciplinas, revelando um diferencial no patamar das investigações.

Feita a seleção, por relevância e contexto com a pesquisa proposta, chegou-se ao número de doze (12). O material coletado apresenta-se classificado como teses, dissertações, artigos, relatórios, monografia e *paper*, nomeados por título, autoria, universidade, país e ano.

O levantamento localizou uma vasta produção por meio dos verbetes: educação integral, educação integral em tempo integral, contraturno escolar, escola de tempo integral, *extended school day*, *full time school*, currículo integrado, inovação curricular, integração curricular, educação integral e integração curricular, integração ensino formal e não formal e atividades de enriquecimento curricular. Os resultados totalizaram cento e vinte (120) obras acadêmicas.

A compilação das obras obedece à ordem cronológica de publicação e foram classificadas em sete (7) categorias: Programa Mais Educação; Docentes na Escola de Tempo Integral; Alunos na Escola de Tempo Integral; Concepção e História da Escola de Educação em Tempo Integral; Política Pública e Financiamento da Escola de Tempo Integral; Currículo da Escola de Tempo Integral; Programas de Educação Integral no Brasil e outros países, inseridas nos Anexos de A1 a A7 deste trabalho.

A apuração dos trabalhos acadêmicos foi de relevância na fundamentação teórica desta investigação, porém no Brasil poucos estudos foram ao encontro da integração dos sujeitos, saberes e turnos escolares, principalmente promovidos pelo PPP e por meio do currículo integrado. Porém, encontrou-se em Portugal textos interessantes desde a década de noventa sobre a escola a tempo inteiro e as atividades de enriquecimento curricular (ampliação da jornada) em articulação com as atividades curriculares (período regular de aula). Dessa forma, após a leitura, optou-se pelos artigos de Felício (2011) e Maurício (2014) e pela dissertação de Santos (2012), que apresentaram vasta convergência com a problemática em voga, servindo como referenciais para o produto final desta dissertação e aqui resumidos a partir desse ponto.

O artigo de Felício (2011) expõe o contexto histórico da educação em tempo integral no Brasil e ressalta a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu Artigo 34 como aporte à importância e necessidade da educação escolar em tempo integral para o pleno desenvolvimento dos educandos. Focaliza em seu texto o movimento para a construção de um currículo integrado na educação formal e não formal, demonstrando a necessidade de parcerias entre as instituições escolares e socioeducativas.

Felício (2011) ressalta a lentidão na implantação de escolas de educação e tempo integral nas redes públicas brasileiras devido a três problemas: de ordem econômica, necessitando aumento de investimento para a manutenção da escola; de ordem estrutural, no que diz respeito à organização do espaço, do tempo e do currículo; e de ordem profissional, almejando o aumento de profissionais na escola atuando em tempo integral em um único estabelecimento de ensino. Soma-se aos desafios, a questão da qualidade dos processos educativos desenvolvidos ao longo da jornada escolar ampliada, visando à melhoria da qualidade da educação e do ensino oferecido.

Aponta como alternativa para a superação das dificuldades, sobretudo no quesito espaço e tempo, a necessidade de parcerias entre diferentes instituições que compreendam a dimensão formal e não formal da educação. Os ambientes educacionais complementam as ações da escola formal e, atualmente, oferecem no turno escolar estendido um leque de atividades para o desenvolvimento socioeducativo e cultural dos educandos.

O currículo se faz, na perspectiva da educação integral, influenciado e determinado pelas características do contexto socioeconômico e cultural em que as instituições estão inseridas, devendo adquirir sua forma e significação à medida que vão interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos.

A autora considera o currículo em dois sentidos: da ação humana (ações, discursos, opções metodológicas, planejamento, organizações de atividades, entre outras) e dos seus efeitos (visão de mundo, cidadania, concepção de sociedade, de conhecimento, relações interpessoais, entre outros). O currículo precisa unir e materializar teoria e prática e vice-versa, ajustado aos objetivos que visam à transformação da realidade.

Declara dialético o movimento na construção do currículo integral, de um lado o currículo oficial com diversos objetivos a serem atingidos e preconizados por uma cultura dominante e, por outro, o cotidiano com situações emergentes de outras práticas pedagógicas.

Para Felício (2011), o currículo integral vai além da oferta de mais tempo nas instituições educacionais e do enriquecimento do currículo oficial. Deve ser compreendido como um único processo, construído na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência das áreas do conhecimento com as instituições e destas com o contexto social para assegurar a formação plena do estudante. Salaria que a formação plena garantida por um processo educativo que propicie ao educando seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão é o que almejam da educação integral diversos autores, como Guará (2009), Coelho (2009) e Moll (2010), destacados pela autora.

Felício (2011) expõe que na organização e no funcionamento da estrutura curricular, inserida no PPP da escola, foco de sua pesquisa, havia hierarquização e fragmentação das disciplinas antes da parceria com a instituição não formal, visto que as características dos educandos na realidade investigada demandavam outras formas de organização e práticas pedagógicas.

Nessa situação, a autora sugere a reestruturação curricular e a parceria com a instituição não formal. Dessa maneira, integram-se os profissionais e os conteúdos, na tentativa de construir um trabalho não fragmentado em que as áreas curriculares sejam tratadas com igual importância e os diferentes campos de conhecimento possam ser meios de compreensão do contexto social a partir de projetos desenvolvidos por educadores e educandos.

A instituição não formal pode trabalhar com mais flexibilidade, ancorando suas atividades nas demandas emergenciais da comunidade, integrando o processo único de construção de conhecimento, ajudando o educando a olhar o mundo, a situar-se no mundo e transformar o mundo: é premissa o trabalho coletivo com os profissionais que atuam nas duas instituições para a construção global do currículo integral.

O trabalho coletivo para o desenvolvimento da profissionalidade na realidade pesquisada (sentido de reflexão sobre as próprias práticas, contribuindo para a evolução da integração do colegiado) auxiliou na proposta de que o encaminhamento do corpo docente à escola acontecesse por meio da apresentação de um projeto e da realização de uma entrevista, visto que a autoridade se fazia de maneira compartilhada para se atingirem os sentimentos de responsabilização e pertencimento em toda a comunidade escolar.

As reuniões pedagógicas assumiram papel relevante no planejamento e na formação permanente dos educadores, assim os participantes puderam refletir criticamente sobre sua prática e superar, com a colaboração de todos, os limites enfrentados no dia a dia. É indispensável a reserva de tempo para reuniões com a equipe gestora das duas instituições e de seus profissionais, favorecendo o diálogo, as trocas e a formação dos educadores na construção de propostas de um único trabalho educativo.

Para concluir, a autora indica possibilidades na construção de um currículo único entre a instituição escolar e a não escolar a partir da sua reorganização e do desenvolvimento coletivo da profissionalidade. Diante da legislação vigente, que prevê o aumento gradativo da permanência do aluno na escola, dos limites de espaços e tempos, da parceria com as instituições e o trabalho a ser realizado coletivamente, demonstraram-se algumas constatações: faz-se necessário um exercício de reflexão dos educadores sobre a sua ação educativa e a limitação da escola demandada pelos desafios da contemporaneidade; há a

possibilidade de parceria com um objetivo comum, compreendendo que a natureza de cada aprendizagem é diferente em cada instituição, sendo respeitadas as suas particularidades; deve-se caminhar para a consolidação da educação integral, ampliando e expandindo a concepção de currículo a fim de agregar as dimensões da educação formal e não formal sem sobreposição de conteúdos e metodologias; as ações educativas das duas instituições devem buscar o mesmo objetivo, ou seja, o pleno desenvolvimento do educando.

A análise também evidencia alguns desafios na construção de um currículo para a escola de tempo ampliado na perspectiva da educação integral: uma legislação que garanta a educação integral para todos e não apenas para algumas experiências específicas e pontuais; uma política de financiamento que assegure as necessidades provenientes da educação integral, sobretudo na necessidade de o tempo integral também ser considerado para o professor; a construção de um corpo conceitual que sustente a concepção de currículo da educação integral para além da expansão do tempo na escola; a formação de profissionais para entender e desenvolver ações educativas em perspectivas mais amplas que as da escola formal.

Por fim, Felício acredita que o enfrentamento desses desafios é necessário para que todos os cidadãos em idade escolar tenham direito a uma educação integral em tempo integral de qualidade.

A partir deste ponto, Maurício (2014) tem como base na sua pesquisa, Miguel A. Pereyra (1992, 2005), catedrático de Educação Comparada da Universidade de Granada, e refere-se à escola de jornada contínua como a perspectiva mais adequada às condições socioeconômicas brasileiras. Aponta o desenvolvimento e a implantação de matrículas em tempo integral, basicamente através de dois modelos: um centrado na escola - que propõe sua reorganização para o funcionamento ao longo do dia, possibilitando dinamizar uma região sem recursos para diversificar atividades, desenvolvido com fundamentação em Anísio Teixeira, na experiência da Escola Parque na Bahia, na década de 1950; em Darcy Ribeiro, com os CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990; e outro, cujo exemplo mais conhecido atualmente é o Programa Mais Educação, que se propõe a ampliar experiências escolares no turno estendido, promovendo atividades em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na

concepção de Cidade Educadora, mas também inspirado nos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A autora Maurício (2014) contextualiza historicamente a trajetória brasileira na busca pela extensão de seus tempos escolares, como no caso de Darcy Ribeiro que propunha uma escola de tempo integral para evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse o abandono das ruas ou estivesse exposta a situações de falta de assistência em lares onde os pais não podiam estar. Sua proposta pedagógica se dava em torno da articulação da educação, da saúde e da cultura. Ele destacava três requisitos essenciais para uma escola popular efetiva: o tempo, o espaço – dentro ou fora da escola - e a formação dos professores para também atuarem em tempo integral, segundo Darcy, fundamental para o sucesso do projeto de ampliação da jornada.

A autora ressalta a gestão sempre comum ao projeto curricular e/ou complementar, facilitando a interação de atividades com melhor assimilação da proposta de tempo integral pela comunidade escolar. Considerando o panorama brasileiro, indica implicações, como o financiamento da proposta pelo poder público, bem distinto do tradicional associacionismo europeu.

As características dos contextos europeu e brasileiro abordados no artigo apontam para algumas diferenças e semelhanças. O Brasil do século XX acreditava na excelência dos sistemas da Europa quanto à implantação de escolas de tempo integral, porém desconsiderou que estas foram assentadas em outras bases e ainda que as diferenças econômicas, estruturais, de organização escolar, tempo e calendário eram e são enormes entre o Brasil e os países europeus investigados, todos vinculados à cultura de seu povo.

Na maioria dos países europeus, o ensino é público e gratuito e a ampliação da jornada tem cunho assistencialista, privilegiando o atendimento aos alunos, conforme o horário de trabalho dos pais, com atividades não curriculares e alimentação pagas pelas famílias, o que denota não ser acessível a todos, diferentemente do Brasil, onde existe profunda desigualdade social, distribuição irregular de vagas nas escolas, problemas com a infraestrutura, inclusive transporte, entre outros.

Segundo Maurício (2014), neste sentido, desde a LDB e o FUNDEB que preveem repasse de recursos acrescidos de 25% para alunos da rede pública que estudam 7 horas diárias ou mais, o número de matrículas em tempo integral vem

crescendo no Brasil, pelo menos até a chegada da crise econômica, por volta de 2015. Sabe-se que os profissionais envolvidos na ampliação da jornada, mesmo sendo professores, em geral, não fazem parte do corpo docente da escola.

Os países que foram delimitados nesse estudo são: Alemanha, Dinamarca, Espanha, Grécia, Inglaterra e Itália. No momento da pesquisa, a carga horária semanal variava, no ensino primário, de um mínimo de 20 horas na Inglaterra, para o máximo de 30 na Alemanha e Dinamarca. Na Alemanha, a tradição associativa permite encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades. Os centros escolares e os serviços municipais contam com boas instalações e oferecem importante diversidade de atividades extraescolares, culturais e recreativas. Para as crianças de 6 a 10 anos, as instituições usam o espaço escolar, mas sem relação com os professores e com a própria escola. Os pais contratam instituições em que as refeições são pagas por eles. Os profissionais responsáveis, que nem sempre têm qualificação pedagógica, são chamados *educadores*.

Até então, as atividades desenvolvidas baseavam-se em jogos e na realização dos deveres de casa. Posteriormente, passou-se à utilização da internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), dentro de um ambicioso plano, com investimento de 4 bilhões de euros até 2007, para converter as escolas da Alemanha, de meio dia em tempo completo, fechando somente às 5 horas da tarde.

Maurício (2014) aponta que na Dinamarca, por volta de 1990, ofertavam-se 38 horas semanais para alunos a partir do 4º ano primário, além da utilização do tempo livre, que se considerava uma extensão da jornada escolar diária. As escolas, as prefeituras, os albergues e clubes de tempo livre eram fundamentais neste sentido. As escolas ofereciam suas instalações, mas eram as autoridades municipais e os pais que estabeleciam planos de educação do tempo livre, fixando, de comum acordo, seus requisitos e os das pessoas que deveriam se encarregar desta educação. Mais recentemente, foram criados os centros de cuidado extraescolar, que, em geral, funcionavam dentro da própria escola, abertos até as 17 ou 18 horas.

As reformas da última década privilegiaram estes centros, integrando-os ao plano docente e curricular da escola e mantendo à sua frente a mesma direção. Pereyra (1992, 2005) comentou que um dos temas, o qual na época despertava

maior debate, era a integração do jogo à educação para aperfeiçoar as condições de aprendizagem e abordar o rendimento escolar. Tão caro à nova ordem, impunha-se a medida através de provas do *Programme for International Student Assessment* (PISA). A perspectiva era integrar as atividades extracurriculares às curriculares, inclusive com uma direção comum às duas instituições, consolidando outra perspectiva de conhecimento.

Nesse sentido, na Itália, houve muito avanço desde a década de 60, pois os pais podiam escolher se queriam ou não prolongar a jornada dos filhos de acordo com seus interesses e, por meio dos sindicatos, fixou-se a jornada docente compatível com a proposta de organização do tempo escolar ampliado.

Já na Espanha, Maurício (2014) assinala que as aulas ocorrem de manhã e a frequência obrigatória para atividades complementares é de duas, três ou quatro tardes por semana. As atividades são fragmentadas e as aulas curriculares não mantêm qualquer relação com as atividades extracurriculares, estas desenvolvidas por monitores pertencentes a uma empresa contratada pelas Associações de Pais e Mães ou, na hora do almoço, pela empresa responsável pela alimentação. Mais do que não haver relação, não se cogita sobre a possibilidade de integração das atividades, mesmo que superficialmente. A ampliação da jornada não tem o caráter pedagógico, mas a função social de cuidar da criança até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais. O tempo escolar está relacionado ao tempo social, o que faz parte da configuração das funções escolares.

O serviço de acolhimento de alunos pelas escolas, antes ou depois das aulas, tem se ampliado muito nos países europeus, embora o número de alunos que o frequentam seja muito variável de um país para o outro. Há uma percepção geral de que o aumento do tempo escolar medido em horas e dias de ensino poderia melhorar o rendimento dos estudantes.

No Brasil, a educação em tempo integral, que se faz especialmente por meio do Programa Mais Educação, revela-se tanto no aumento de matrículas, escolas e municípios envolvidos, como no crescimento de seu orçamento, ao menos até o ano de 2014. Contudo, suas fragilidades limitam o enraizamento da proposta nas escolas participantes. A incorporação desta política pelos governos estaduais e municipais está associada à oportunidade de receber mais recursos materiais e humanos para suas unidades escolares. O Programa propõe sua inserção ao PPP da escola para a socialização de práticas, levando à sua incorporação de forma

colaborativa e integrando as várias atividades como oportunidades pedagógicas assimiladas por toda a comunidade escolar.

O texto, selecionado por apresentar grande convergência ao objeto desta pesquisa, resume as principais ideias de Santos (2012), autora portuguesa que disserta sobre o papel do Professor Titular da Turma (PTT) e do Professor da Atividade de Enriquecimento Curricular (PAEC) no processo de colaboração pedagógica, a fim de suprir as necessidades de uma escola a tempo inteiro em Portugal. O objeto da investigação da autora é um projeto de articulação docente do qual fez parte como pesquisadora e professora, detectando as dificuldades de uma proposta colaborativa de trabalho escolar e recomendando práticas de articulação curricular.

Baseada nas teorias e na própria experiência, a autora acredita que o sucesso educacional depende das parcerias rumo a mudanças estruturais e novas estratégias de ensino adequadas ao currículo, aos interesses e às necessidades dos alunos, por meio da articulação e contextualização dos saberes. Descreve seu processo de investigação teórico e prático, pautada na legislação, utilizando várias metodologias promotoras de ações inter e transdisciplinares, na busca da cultura colaborativa entre os docentes.

Santos (2012) constata que o PAEC, em sua maioria com formação superior, pode atuar na escola a tempo inteiro, mas não deixa clara a questão da contratação desse profissional. As AECs não são obrigatórias, mas demandam um incentivo ao trabalho em grupo e ao diálogo na partilha das ações, formando laços para a construção do sucesso escolar. As práticas proativas e colaborativas encontram dificuldades no trabalho isolado do professor, fruto da própria cultura, por isso necessitam de transformação, por ele e para ele mesmo, pelos alunos e pela escola, gerando reflexões sobre seu perfil no mundo globalizado.

A autora apresenta ainda variadas relações do trabalho colaborativo: espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e as imprevisíveis. Demonstra a importância da supervisão pedagógica e do processo longo e lento de formação em serviço dos professores, que repercute na qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. Ratifica que a legislação portuguesa indica como de competência dos órgãos do agrupamento (unidade organizacional do sistema educativo dotada de órgãos próprios de administração e

gestão a partir de um projeto pedagógico comum) garantir a articulação entre os currículos, sendo o professor titular de turma um elo neste sentido.

Portugal incentiva, em suas leis, a flexibilização e a articulação curricular que induzem a procedimentos, à aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e ao conjunto de relações de proximidade, essenciais à colaboração entre eles.

Para isso, organiza as dimensões da articulação curricular em: horizontal - articulação de saberes e conteúdos entre disciplinas de um mesmo ano ou nível de aprendizagem; vertical - fator estruturante do percurso do aluno, ao longo dos vários níveis e ciclos de ensino, o que “realça a lógica de continuidade” na perspectiva do desenvolvimento do sujeito; e lateral - permite a interligação da escola, família e comunidade, contextualizando as atividades na experiência e nas concepções prévias dos alunos, para dar um sentido ao que aprendem, tornando essas aprendizagens funcionais, transferindo-as para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas do seu cotidiano.

Assim, o conceito de articulação curricular emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores do sucesso das crianças, como fica evidenciado nos referenciais legislativos que conferem à articulação uma importância ilimitada.

Para Santos (2012), projetos são como ações coletivas e os saberes devem-se articular num todo coerente, numa lógica de integração e não numa adição de disciplinas. Logo, propõe investigar os vínculos pedagógicos entre os profissionais, a fim de que desenvolvam projetos com núcleos geradores de estratégias em articulação curricular horizontal. Tais ações devem subsidiar os objetivos do projeto institucional da escola e estender-se ao projeto didático da sala, de acordo com as especificidades das turmas envolvidas, abordando também cada criança na sua individualidade.

Dessa forma, a autora da pesquisa participativa expõe as propostas que a guiaram: um projeto centrado no aluno, tendo em vista o desenvolvimento das competências ao nível de todas as áreas do 1º Ciclo da Educação Básica (CEB); dinamizado pelos professores que trabalham com as turmas; interdisciplinar e transversal a todo o programa curricular do 1º CEB, abordando temas das várias áreas; que parte do conhecimento prévio do aluno, com um caráter pessoal; que concretiza uma ideia comum (apesar de individual, tem em conta o outro – par,

sociedade, ambiente, família); que apresenta seu produto final: escola, família e meio.

Analisando e interpretando os dados para a pesquisa, após a implementação do projeto “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar”, a autora utiliza o registro de avaliação trimestral do aluno nas disciplinas de português, matemática e estudos do meio, permitindo aferir a evolução positiva no percurso da aprendizagem.

Santos (2012) aponta que a operacionalização do projeto deu-se em articulação horizontal por todos os professores das turmas, importando salientar que os professores das AECs lecionavam expressões artísticas: música, atividade física, plástica e dramática. Neste sentido, pôde-se inferir que as atividades lúdico-expressivas contribuíram para aqueles resultados, uma vez que a educação artística impulsionou as turmas para a melhoria da aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de competências, tais como: pensamento inovador e criativo, reflexão crítica, habilidades comunicativas, entre outras.

A pesquisa de Santos (2012) aferiu que todos os PAECs atribuem como muito importante a articulação com os PTTs para o bom desenrolar das AECs. Resultados constatados nas opiniões sobre a articulação entre os PTTs e os PAECs favorecida pelas práticas de: realização de reuniões periódicas (concordam às vezes); observação das sessões de AEC pelo PTT (concordam às vezes); partilha de informação sobre os alunos (concordância entre os PTTs e PAECs); reflexão conjunta sobre o desempenho de competências dos alunos (dicotomia de percepções); programação de atividades (dicotomia de percepções); seleção, partilha ou construção de materiais (dicotomia de percepções); utilização de instrumentos de avaliação comuns (dicotomia de percepções) e trabalho conjunto (concordância entre os PTTs e os PAECs).

Todos os profissionais estão de acordo com a interação docente e compreendem que as possibilidades de articulação curricular facilitam e rentabilizam seu desempenho, potenciando o trabalho colaborativo. Eles expõem sem receio as suas dúvidas ou hesitações, inter-relacionam conteúdos curriculares, identificam eficácia nas necessidades de aprendizagem dos alunos, elevam a aprendizagem a um expoente mais alto e promovem uma pedagogia diferenciada com vista à aprendizagem significativa.

Segundo Santos (2012), relacionado às percepções sobre a articulação e a supervisão pedagógica, registrou-se que as três escolas envolvidas na pesquisa

reconhecem as ações desenvolvidas como promotoras da articulação entre os sujeitos: partilha de informações sobre os alunos; reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos educandos; programação de atividades temáticas pontuais; execução de projetos conjuntos; seleção e construção de materiais; utilização conjunta de instrumentos de avaliação (a opinião encontra-se mais dividida na percepção dos PAECs); trabalho colaborativo; participação em reuniões de trabalho; valorização do trabalho dos professores das AECs.

A pesquisa revelou que os docentes das AECs demonstram confusão na concepção de registro e instrumento de avaliação, o que não é de estranhar para a autora, uma vez que, sendo atividades criadas em prol da escola a tempo inteiro, não há normativos que mencionem qualquer tipo de avaliação em relação ao desempenho dos alunos, apenas há a menção - avaliação da realização das atividades.

Para Santos (2012), o projeto curricular “Navegar na Leitura d’A Menina do Mar” potenciou a ação pedagógica por meio do trabalho colaborativo, sendo que vários professores concordaram totalmente quanto ao desenvolvimento de autonomia e hábitos de trabalho nos alunos; à motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem; à melhoria das aprendizagens no geral; à melhoria da autoestima dos alunos; a uma significativa prática supervisiva em cooperação; a uma real articulação curricular e pedagógica e a uma nova filosofia da “escola a tempo inteiro”.

Utilizando a metodologia de análise de conteúdo, a pesquisadora entrevistou a Coordenadora de Estabelecimento, que também exercia funções de professora de apoio educativo aos alunos da turma, à procura de conhecer sua opinião enquanto elemento colaborador do projeto e para obter informações sobre as práticas de supervisão e respectiva articulação entre os docentes PTTs e PAECs.

Sobre os objetivos de concretização e articulação, Santos (2012) aponta que se encontraram: a partilha de informações sobre os alunos; a elevação da aprendizagem a um expoente mais alto; a programação e execução de projetos e atividades e a participação em reuniões de trabalho. E a respeito do Projeto de Leitura, encontrou: motivação dos alunos perante o objeto de aprendizagem; melhoria da autoestima e aprendizagens no geral; significativa prática supervisiva em cooperação; real articulação curricular e pedagógica; nova filosofia da “escola a tempo inteiro.

A articulação curricular é uma ponte que os professores atravessam de forma a transformarem o currículo. A autora crê que seu estudo contribua para revolucionar o ensino atual, caso outros docentes se atrevam a planejar projetos em articulação nas suas escolas, considerando a pedagogia de projetos como um desafio de estudo com uma base temática nuclear e em todas as áreas curriculares.

Santos (2012) se desafiou duplamente: desempenhando sua função docente e arriscando-se num estudo de caso, a fim de compreender de que modo a colaboração entre professores pode concorrer para o desenvolvimento da articulação curricular entre PTT e PAEC, potenciando o sucesso escolar.

De forma semelhante a Santos, esta pesquisadora segue sua investigação, ora como coordenadora pedagógica ou como chefe do ensino fundamental no quadro da Secretaria Municipal de Educação de Santos - onde estão inseridas as escolas de tempo integral, ora como participante da Comissão de Educação Integral da rede.

Hoje, também pertencente ao privilegiado patamar brasileiro das pesquisas universitárias, vai alcançando meios de elaborar um produto final que leve à vida do estudante da escola de tempo “integral”, de tempo “longo”, “alargado”, “ampliado” ou “inteiro”, independentemente de sua denominação, mais dinamismo e significado, convergindo seus saberes e sujeitos.

5 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

O município de Santos, localizado no litoral paulista, conforme o IDH aferido pela Organização das Nações Unidas (ONU) com base nos níveis de expectativa de vida, no Produto Interno Bruto (PIB) per capita e na educação – cujo referencial metropolitano é a Secretaria de Educação – conta com uma população aproximada de 500 mil habitantes, ostentando um dos primeiros lugares no ranking de qualidade de vida dos municípios brasileiros.

Por sua vez, na esfera educacional, a SEDUC busca assegurar a qualidade dos serviços prestados nas 81 unidades da rede, com aproximadamente 20.000 alunos matriculados no Ensino Fundamental de nove anos (lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), consolidando Santos como participante do grupo internacional de Cidades Educadoras.

A rede municipal de ensino santista abrange projetos e programas inovadores referenciados no Brasil e no mundo, como por exemplo, o Projeto “Santos da Gente”, apresentado na Argentina, em 2014 e em Barcelona, no ano de 2015; o Programa “Escola Total”, de educação em tempo integral, exemplo para muitas cidades brasileiras; e a recente Lei nº 3.371, de 11 de julho de 2017 que institui a política pública de Justiça Restaurativa, baseada na lógica da mediação e resolução de conflitos por meio do diálogo entre as partes envolvidas e do respeito às diferenças, contribuindo para a cultura de paz no âmbito das escolas e da comunidade.

Como decorrência do PJR, Santos sediou o Seminário de Justiça Restaurativa Internacional em agosto/2015, em comemoração aos 10 anos de suas atividades no Brasil. O evento foi considerado um grande marco, pois gerou o segundo documento legitimador dessa ideologia, intitulado “Carta de Santos”, e a intenção de sediar o Seminário Municipal /Internacional de Justiça Restaurativa em novembro de 2017.

São políticas como estas, indutoras de ações na perspectiva da educação integral, que fomentam o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos.

Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) prevê, como Meta de número 6, oferecer educação em tempo integral em, no

mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, pode-se inferir que a Educação Integral vem se tornando um ideal presente na legislação educacional brasileira. E a política de educação integral em Santos persegue os marcos legais apoiando gestores e avançando na implementação de programas e ações que a contemplem como direito de todo cidadão brasileiro: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigos 205, 206, 227; Estatuto da Criança e o do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Artigo 59; I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, 1990, em Barcelona, defende a ideia da escola como espaço comunitário e a cidade como espaço educador; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Artigos 2 e 34 §2º; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, Meta II – educação em turno integral, ampliação da jornada para 7 horas diárias; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, aprovado em 2007, em que se destaca o Programa Mais Educação, Portaria Interministerial nº 17/2007 regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constituindo-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar nos estados e municípios; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007; em 1º de julho de 2010, foi aprovada também uma Portaria prevendo financiamento para a implantação da educação integral; e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Meta 6, com nove estratégias para alcançar até 2024.

Quanto à proposta da rede municipal de ensino de Santos para a educação em tempo integral, verifica-se que esta se fundamenta no modelo de Darcy Ribeiro e de seus CIEPs nos anos de 80 e 90, sob a perspectiva de Anísio Teixeira. Contudo, ainda se encontram fragilidades, como o fato de não haver professores em regime de dedicação exclusiva nem formações continuadas específicas sobre a temática.

Assim, com a necessidade de atendimento à legislação federal, a SEDUC instituiu o Programa Escola Total – Jornada Ampliada no município de Santos, Lei nº 2394 de 26 de maio de 2006, objetivando a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas unidades de educação e nos núcleos educativos por meio de atividades pedagógicas voltadas ao enriquecimento curricular e da abertura das

escolas nos finais de semana para atividades instrutivas à comunidade, incentivando o trabalho voluntário, a integração da sociedade, a conservação e preservação dos equipamentos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares específicos, de acordo com as realidades particulares de cada região.

Segundo dados do Departamento Pedagógico da SEDUC, considera-se firmada a política de educação em tempo integral, pois, avançando desde 2005, garantiu a oferta para o ano de 2017 de cerca de 6.700 vagas de 1º a 9º ano em escolas municipais e outros espaços, com perspectivas de ampliação, valendo-se de recursos financeiros próprios e federais.

E para atender à crescente demanda, a Secretaria de Planejamento e Gestão realiza pesquisas periódicas com base no percurso já traçado, relativo à implementação de políticas educacionais que abrangem a ampliação do tempo da criança e do jovem na escola pública. Seus resultados servem à reflexão sobre a realidade do atendimento, auxiliando em propostas que articulam a educação formal e não formal, visando à diminuição das desigualdades sociais, à melhoria da aprendizagem e à valorização da cultura popular.

Nos 16 núcleos educativos distribuídos pela cidade e que compõem a jornada ampliada do Programa Escola Total, nas quatro escolas de atendimento híbrido (o núcleo funcionando dentro da unidade de educação) e em sete escolas de tempo integral (incluindo uma de educação especial), as crianças e os jovens participam de atividades de arte, de esporte e movimento, e de orientação pedagógica.

Logo, na cidade de Santos, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental, existe a disponibilidade de vagas para a educação em tempo integral na rede pública municipal, indo ao encontro das necessidades de uma parcela da população que não teria acesso à escola privada, como se sabe, muito custosa.

5.1 Programas de Educação em Tempo Integral

5.1.1 Programa Escola Total

A escola de tempo integral é parte de um lento e recente processo de evolução educacional em nosso país, surgido somente no século XX. Em

contrapartida, em 2006, a cidade de Santos tornava-se referência na implementação de políticas públicas de Educação Integral, criando seu próprio programa de atendimento, antevendo uma necessidade pedagógica e social que se imporia rapidamente no século XXI.

Ampliando tempos e espaços de atendimento aos alunos nas dimensões cognitivas, culturais e esportivas, o município implantou gradativamente o Programa Escola Total – Projeto Jornada Ampliada financiado com recursos municipais previstos em orçamento, em obediência à legislação federal.

Assim, a partir do que preconiza a LDB nos Artigos 34 e 87, a Secretaria de Educação implementou o Programa, por meio da Lei Municipal nº 2.394/2006, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade atual. Nessa linha, definem-se suas diretrizes, na medida em que salientam, para além das matérias acadêmicas, conteúdos e habilidades não cognitivas, com a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e à interpretação do mundo em sua constante transformação.

Mas, foi a partir de 2004, ainda durante a campanha para prefeito da cidade de Santos, que um grupo de educadores santistas passou a estudar e realizar pesquisas idealizando uma proposta de política pública para a formação integral do aluno, incluindo-o socialmente e fazendo com que permanecesse o dia todo em ambiente educativo. A ideia começou a tomar corpo em 2005, por meio da implementação de um Projeto Piloto na UME Oswaldo Justo, no período entre agosto e dezembro.

E em 2006, com a aprovação da Lei, criaram-se seis núcleos educativos iniciais atendendo a seis UMEs. Os alunos iam à escola, almoçavam em casa e voltavam no outro período, ou ao contrário. Na época, o Programa ampliava a jornada dos alunos com o contraturno. No ano de 2007, abrangeram-se 23 escolas com núcleos definidos e inaugurou-se a primeira escola de tempo integral. Em 2008, Santos foi reconhecida como Cidade Educadora, quando foram inauguradas mais duas escolas. A partir de 2009, estabeleceu-se a educação em tempo integral sem interrupções nos núcleos educativos, realizou-se o I Seminário de Educação Integral em Santos e inaugurou-se a quarta escola de tempo integral; em 2010, ocorreu a implantação de oficinas ao ar livre nos espaços da cidade e a partir de 2011, com a consolidação do Programa, todos os 4.000 alunos passaram a almoçar nas escolas.

Em 2012, já havia 38 escolas ofertando jornada ampliada em núcleos educativos e 5 escolas de tempo integral, com aproximadamente 4.000 participantes, acolhidos por cerca de 400 educadores sociais voluntários que recebiam auxílio monetário.

Portanto, desde 2015, a ousada ideia já contemplava um grande número de alunos por todas as regiões da cidade. Prédios escolares foram reformados, novas escolas construídas e parcerias com instituições da comunidade firmadas, viabilizando espaços e treinamentos para os profissionais.

Em decorrência dessa política, buscou-se um estreitamento maior entre os diversos setores da SEDUC e as equipes gestoras das escolas, além da valorização do papel dos educadores sociais no Programa Escola Total. Foram necessários investimentos em consultoria, monitoramento e avaliação do processo de aprendizagem nos núcleos e nas escolas de tempo integral para a análise da prática e planejamento, almejando oportunidades para o desenvolvimento integral do educando e melhorias na qualidade do ensino público municipal.

Atualmente, a SEDUC concebe o Programa Escola Total estendendo a jornada diária de estudantes do Ensino Fundamental para todas as escolas de sua rede de ensino. Para tal, estabelece parcerias e convênios com clubes, agremiações, universidades e outros espaços da cidade, atendendo a uma porcentagem dos alunos matriculados. Estes participam de atividades de enriquecimento curricular nos chamados núcleos educativos, para onde, na maioria das vezes, são transportados por ônibus contratados.

Sendo assim, o Programa Escola Total conta com transporte para duas funções: transladar os estudantes da unidade escolar até os núcleos e propiciar estudos do meio aos pontos históricos, turísticos e culturais do município, buscando a ampliação do universo cognitivo e sensorial, valorizando o sentimento de pertença aos espaços da cidade.

Quanto à elaboração dos projetos, os educadores sociais recebem auxílio pedagógico da equipe gestora do Programa em articulação ao Departamento Pedagógico da SEDUC, além de participarem de formações em serviço com acompanhamento constante.

Existe a preocupação contínua da gestão do Programa Escola Total com o desenvolvimento pedagógico das oficinas mediadas pelos educadores sociais,

retomando sempre em suas propostas formativas as ações baseadas nos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser.

Atualmente, os alunos realizam a avaliação de suas atividades ao passo que os educadores sociais deixam registrada sua autoavaliação. Além disso, estes apresentam, periodicamente, em reuniões com seus pares e coordenadores, uma análise crítica de sua prática e de suas condições de trabalho.

Ademais, a caminho da citada meta federal e perseguindo a qualidade ao atendimento dos alunos, o ano de 2017 trouxe novas exigências e abordagens nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de Santos. Foram criados e ressignificados espaços nas próprias unidades de educação, a fim de que uma porcentagem de estudantes ampliasse o tempo e as oportunidades educativas no mesmo prédio em que cursam o ensino regular. Quatro escolas, denominadas Híbridas, contam com núcleos educativos do Programa Escola Total instalados no seu interior, garantindo aos alunos mais conforto e proximidade às ações pedagógicas do turno regular.

A única escola de educação especial desta rede de ensino passou, em 2017, a atender de modo inovador. Com o formato e a concepção de tempo e educação integral, atende pela manhã o ensino regular e à tarde oferece oficinas para os alunos com deficiência, ministradas por professores especializados e concursados. Contudo, inseriu-se também um núcleo do Programa Escola Total para alunos sem deficiência, provenientes das escolas do entorno, induzindo à inclusão inversa por oportunizar a todos a participação conjunta nas mesmas oficinas.

Há dois anos, as sete escolas de tempo integral tornaram-se independentes do Programa Escola Total por meio do estabelecimento de relação direta com as instituições subvencionadas à prefeitura, de modo que os educadores sociais, a partir de então, deixaram de ser voluntários para serem contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantindo-se assim motivação e segurança, bem como mais autonomia dos gestores na seleção destes profissionais.

5.1.2 Programa Mais Educação

Além da já comentada iniciativa em âmbito municipal – o Programa Escola Total - a SEDUC, por meio da Seção de Ensino Fundamental - SEFEP, sob a chefia desta pesquisadora, monitora desde 2016, os Planos de Ação de 16 escolas participantes do Programa Mais Educação criado pelo governo federal.

A SEFEP vem se aprimorando no estudo da legislação e na análise de documentos e manuais para melhor orientar e informar as equipes gestoras pertencentes ao Programa. Salienta-se que as referidas escolas recebem diretamente, em contas específicas, verbas federais para atender de maneira integral os alunos das escolas cadastradas no sistema PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto nas Escolas) em atividades educativas escolhidas por meio dos gestores e com base nas necessidades da comunidade do entorno.

Segundo Maurício (2014), a implantação de matrículas em tempo integral vem se processando de variadas formas, mas cada proposta tem vantagens e dificuldades: umas possibilitam dinamizar uma região sem recursos para diversificar atividades; outras podem se beneficiar desses recursos para promover atividades.

Em 2017, como estratégia da SEDUC para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar, 30 escolas do ensino fundamental aderiram ao Programa Novo Mais Educação, criado pela recente Portaria MEC nº 1.114/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com apoio técnico e financeiro do governo federal, sendo que 20 escolas aumentaram a jornada de um grupo de alunos em 5 horas semanais e outras dez, em 15.

A Secretaria tem demonstrado o intuito de ampliar e fomentar políticas educacionais que possibilitem ao aluno encurtar o hiato entre o acesso à aprendizagem significativa e o seu acompanhamento em nível adequado e produtivo. E a escola de tempo integral, com mais tempo para aprender, vem colaborando para essa sedimentação.

5.2 A Cidade que Educa

O contorno do Programa Escola Total e suas ações, “Jornada Ampliada”, “Para Ver a Banda Tocar” e “Nossa Escola”, fez Santos ser reconhecida como “Cidade Educadora” em outubro de 2008 pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), sediada em Barcelona.

Atendendo aos princípios de cidade educadora - trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores em complementação aos projetos interdisciplinares, foi também sugerida a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades por meio da integração dos espaços escolares aos equipamentos públicos. De forma clara, quem complementa a ideia de outros espaços de aprendizagem é Brandão.

A quem esta pareça ser mais uma possível ideia utópica, levada de uma fantasia social ilusória ao mundo da educação, devo lembrar que em diferentes contextos, tanto na Europa quanto aqui mesmo na América Latina, a ideia de recriar a cidade como um múltiplo cenário de espaços-lugares diversos em que diferentes modalidades de vivências do saber através dos mais previsíveis e inesperados diálogos entre categorias de pessoas possam conviver (BRANDÃO, 2012 apud MOLL, 2012, p. 69).

Sendo assim, são realizadas saídas pelos grupos de alunos, professores, educadores e demais funcionários, adequando-se a programação aos projetos pesquisados no tempo parcial ou ampliado e, assim, atingem-se reflexões e subsídios importantes em relação ao ensino, com destaque para novas práticas pedagógicas, tendo como finalidade a formação da consciência histórica e geográfica de alunos e professores.

Segundo Schmidt (2005), as aulas devem ser entendidas como espaço para o compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do conhecimento escolar. Dessa forma, tornam-se práticas e traduzem a realidade em que os estudantes vivem, em uma dimensão temporal que desmistifica as aulas de História como algo entediante e sem sentido.

Para pensar a partilha do saber hoje, busca-se em Brandão (2012) algumas referências como a de que “é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz”, uma educação humanista. Deve-se, portanto, ensinar História levando em conta que os verdadeiros protagonistas somos nós mesmos e Geografia, não apenas para formar paradigmas de sustentabilidade, mas sim, para adquirir outra compreensão do mundo e da vida. É preciso entender que as desigualdades culturais tornam as pessoas singulares, mas sua partilha é o que as torna mais humanas.

A cidade estende os limites da sala de aula, transformando o lugar social em comunidades de aprendizagem, como reitera Brandão (2012) e, assim, revelando um amplo campo não tanto de ensino, mas de novas e inesperadas formas de conviver entre saberes, símbolos e sentidos de vida. As cidades educadoras buscam o resgate educativo de seus espaços: praças, ruas, parques, compartilhando diálogos entre os diversos públicos.

Educar em outros ambientes é dar luz, problematizar e dar continuidade aos aprendizados. O professor precisa se perguntar para quem ensina, adquirindo consciência do que propõe. Para tanto, na cultura histórica estão incluídos a escola, a TV, o cinema, o museu, a história local, fazendo com que o aluno se sinta parte dela, ou seja, valorado. Em função disso, este autor esclarece:

É muito mais freqüente relacionar o ensino ao espaço da sala de aula, propondo-se como estratégias ou como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social (SCHMIDT, 2005, p. 297).

Com a Constituição de 1988, alargou-se o conceito de patrimônio e das políticas públicas de preservação do patrimônio histórico: igrejas antigas, fortes militares, sobrados coloniais, entre outros.

Nesse viés, a SEDUC promove projetos: “Nas Curvas de Santos” e “Santos da Gente”, da Educação Infantil à EJA; e “Saídas Culturais”, para as sete escolas de tempo integral, além de propor estudos do meio em parcerias com a sociedade civil, por intermédio da Seção de Projetos do Departamento Pedagógico para todas as escolas da rede. Dispõe também de ônibus para as saídas dos alunos que frequentam o Programa Escola Total. A maior parte dos estudos do meio é

agendada e organizada pela equipe gestora da escola e dos núcleos do Programa em continuidade às ações do PPP, acontecendo com regularidade. É salutar dizer que a SEDUC atua com um Plano de Curso na concepção sociointeracionista, propondo a conexão dos componentes curriculares com a vida, principalmente em Arte, Geografia e História.

Os territórios da cidade ajudam na compreensão dos fatos e, para fomentar o debate, é preciso considerar a força do olhar dos outros e de todos, ampliando as percepções e as lembranças para ressignificá-las. As visitas devem ser de teor pedagógico, significativas e contextualizadas, conferindo sentido ao patrimônio e ao lugar da memória.

Sabe-se que o estudo do meio, precedido de um trabalho sério, leva os alunos ao reconhecimento das áreas. Sendo assim, a educação deve ser encarada como alargadora da cultura histórica, considerando as características locais e regionais e atendendo às etapas: planejamento, direcionamento e avaliação (durante e depois). Para tanto, o processo de conhecimento serve-se de ferramentas e da convivência pelas quais os saberes escolares se chocam e se complementam com os saberes locais e assim, produzem a aprendizagem significativa.

São alguns dos destinos dos estudos na nossa cidade educadora: Pinacoteca Benedito Calixto, Orquidário, Porto de Santos, Monte Serrat, Engenho dos Erasmos, Jardim Botânico Chico Mendes, Centro Histórico, Bondes. São instituídas parcerias com a sociedade civil e com secretarias municipais: Meio Ambiente, Turismo, Cultura, Esportes, entre outras.

Em vista disso, as políticas educacionais da SEDUC são formuladas e implementadas para garantir a eficácia em relação aos recursos disponibilizados e à efetividade da aprendizagem no chão das escolas.

Finalmente, para que o aluno aprenda e se torne um cidadão de direitos e deveres, considera-se sua integralidade enquanto ser.

5.3 Ações Vivenciadas na Perspectiva da Secretaria Municipal de Educação

Como em Santos as atividades desenvolvidas nas escolas municipais ocorrem por meio do “Programa Novo Mais Educação”, do governo federal, e do “Programa Escola Total” do governo municipal, foi instituída, a partir do primeiro

semestre de 2015, a Comissão de Educação Integral composta por Supervisores de Ensino, por esta pesquisadora enquanto chefe da SEFEP e pelas equipes dos departamentos da SEDUC e do Programa Escola Total, validada pela então Secretária de Educação, com as ações articuladas pela Coordenadoria de Políticas Educacionais da rede municipal de ensino.

Atualmente, a SEDUC conta com sete unidades municipais de educação em tempo integral para o ensino fundamental e atende algumas unidades de educação infantil com jornada dupla, além dos já referidos programas para a indução da educação integral na rede.

Tendo em vista que as atividades da Comissão precisam ser compartilhadas com os gestores das escolas, são agendadas, mensalmente, reuniões de estudo e trabalho cujo foco é fomentar discussões e intervenções na contínua busca pela educação de qualidade, norteadas pelo recente e decenal Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Desse modo, elaboram-se documentos orientadores que reiteram a importância de cada componente do grupo gestor no alinhamento da concepção de educação integral, além de prestar esclarecimentos, suscitar reflexões, questionamentos e dar diretrizes acerca de toda a demanda administrativa e pedagógica na rotina escolar.

A Comissão realinha ações no que diz respeito à integração dos setores da SEDUC, às reuniões com os gestores para aprofundamento teórico e prático, à divulgação de documentos e suportes teóricos, ao cronograma de visitas às escolas para acompanhamento técnico e acompanhamento dos programas e ações, ao monitoramento de atividades educativas e formativas em serviço e, por fim, aos relatórios de resultados.

As temáticas levadas à agenda da Comissão de Educação Integral versam sobre matriz curricular, currículo integrado, desenho de uma escola modelo, dedicação funcional exclusiva dos professores, articulação dos tempos escolares por meio do PPP, criação de horários para reuniões formativas entre os profissionais da escola, contratação e formação de educadores, ampliação de jornada nas escolas de tempo regular, itens tratados entre o imenso universo de situações e experiências advindas da prática da educação integral, extensiva nos tempos e nos espaços.

Por meio do Mais Educação, indutor da educação integral em todo o país, foram realizadas reuniões com Supervisores de Ensino, Diretores, Coordenadores

Pedagógicos e Professores atuantes no Programa, a fim de contribuir para a extinção de dúvidas sobre a utilização das verbas recebidas do governo federal, proporcionando mais adequação pedagógica ao PPP da escola. Dessa feita, as unidades escolares, na pessoa do Diretor, sentiram-se mais seguras para efetivar seu Plano e beneficiar os alunos contemplados (critérios específicos) e a comunidade, por meio da contratação de voluntários e da compra dos materiais sugeridos.

Como participante da Comissão, a SEFEP colocou-se ainda inteiramente à disposição para auxílio e esclarecimentos no decorrer do processo, inclusive no que dizia respeito à busca de educadores voluntários para desenvolver as oficinas. Procurando dirimir alguns pontos negativos, foram contempladas especificidades, por meio de visitas técnicas, a fim de garantir sua operacionalização imediata.

Nessas oportunidades, a SEFEP respondeu a várias questões sobre currículo, espaços, tempos e sujeitos, ou seja, sobre como acontece a articulação entre as disciplinas e as oficinas, permeada pelo PPP; como são desenvolvidos os projetos; como a cultura local é trazida para a unidade; quais produtos são estudados como resultado de trabalhos interdisciplinares; que outros espaços da cidade são visitados e conhecidos pelos alunos; se é garantido tempo para o relaxamento e o brincar livre dessa criança ou jovem que permanece até dez horas no ambiente escolar, entre outras práticas dessa escola que se busca viva e sempre dinâmica.

O mais importante do trabalho realizado pela Comissão de Educação Integral, pelo Programa Mais Educação e pelas escolas de Tempo Integral é a busca pela consolidação do conceito de educação integral e pelo aprofundamento de estudos sobre as oportunidades e os direitos de crianças e jovens a uma educação pública de qualidade, por meio da divulgação dos materiais disponibilizados pelo governo federal e dos expedientes produzidos pela Comissão, promovendo subsídios para boas práticas profissionais nessas escolas.

Assim, no patamar da SEDUC, observam-se algumas ações fortalecedoras mediadas pela chefia da SEFEP: servir de elo entre os gestores e a Secretaria (credibilidade profissional); ter iniciativa ao agregar setores para o estudo teórico e prático sobre a educação integral (Comissão); fazer a análise reflexiva e contínua das ações em conjunto - reuniões, visitas, monitoramentos e relatórios - levadas às pautas da Comissão de Educação Integral, ao Departamento Pedagógico

e à própria SEDUC; pesquisar na área, potencializando a atuação profissional e auxiliando diretamente nas ações demandadas, em resposta aos anseios por uma escola pública mais dinâmica, interativa e feliz.

Portanto, uma pesquisa como a aqui evidenciada, que nasce e se desenvolve em sua rede de trabalho, por vezes até se misturando à prática, pode favorecer a todos os envolvidos, na medida em que visa a contribuir para a melhoria das condições pedagógicas no âmbito escolar.

5.4 Escola de Tempo Integral: uma Vivência Interdisciplinar

A partir do séc. XIX, a especialização das áreas científicas culminou progressivamente na fragmentação do horizonte epistemológico, pois embora a humanidade estivesse buscando conhecer mais sobre o objeto, essa atitude acabou gerando um estreitamento geral do saber e; na escola, a separação do conhecimento em disciplinas.

Desde então, o currículo e suas matrizes têm sido propostos de forma segmentada, contribuindo para o fortalecimento da cultura da fragmentação do ensino e dificultando a articulação das áreas e o trabalho do professor. Ainda hoje o modelo cartesiano, do filósofo francês René Descartes (1596-1650), é utilizado na organização racional dos planos educacionais no País, caracterizando-se pela ideia de que o todo é igual a soma das partes.

Entretanto, na década de 60, apareceram críticas à pedagogia e à política educacional vigente. A partir daí, muitos pensadores, como Georges Gusdorf (1912-2000) e Edgar Morin (1921), defenderam a visão de que não existem realidades independentes na existência humana e, por este motivo, não se deveria estudá-las como se fossem fenômenos isolados. Segundo a pesquisadora brasileira Ivani Fazenda (1999), os temas e fatos sociais devem ser analisados a partir de sua totalidade, como um sistema, e devem ser vistos relacionados.

Sendo assim, o movimento interdisciplinar surge na Europa, principalmente na França e na Itália, nos anos de 1960, época que os estudantes reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época.

Na atualidade, Edgard Morin é o teórico mais referenciado quanto ao aprofundamento desse tema. Seus estudos se contrapõem ao que estava posto, promovendo a busca do pensar dentro da complexidade, do todo, porém não utilizando a terminologia de interdisciplinaridade. Sua teoria abastece as várias áreas do conhecimento dentro de um sistema educacional, proporcionando ao aluno, em um processo interdisciplinar, a leitura do mundo e a discussão dos problemas da sociedade de modo inter-relacionado. Morin parte do ser humano como referencial básico para aprofundar e difundir seus estudos, possibilitando ligações entre seu conhecimento e os outros mais.

Segundo Morin (2005), a sala de aula é um fenômeno complexo com diversidade de experiências, ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos, etc. O espaço é heterogêneo, o currículo escolar é mínimo e fragmentado, a estrutura curricular não proporciona uma visão holística, as disciplinas não se integram, dificultando a perspectiva global que favoreça a aprendizagem. Nesse sentido, é preciso "religar os conhecimentos", com a contribuição de todos, sem precisar eliminar disciplinas.

Outro ponto importante na obra de Morin trata da contextualização, da necessidade de inserir as partes no todo, uma vez que, informações dispersas, que não se inserem na visão geral de mundo e não têm ligações com as redes cognitivas pré-existentes em cada pessoa, deixam de ser significantes.

Ainda segundo Morin (1977), um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão maior de mundo, aptos para "articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos" Trata-se de uma concepção de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário à ideia de interdisciplinaridade.

Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de considerar o objeto de estudo como um todo. Dentre os obstáculos à prática interdisciplinar, estão: a formação muito específica dos docentes, não preparados pelas universidades para trabalharem interdisciplinarmente, a distância de linguagem, perspectivas e métodos entre as disciplinas, além da ausência de espaços e tempos nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações educativas.

No Brasil, a tentativa de inserção da interdisciplinaridade ocorreu por meio da LDB de 1971, mal interpretada por muitos e com sérias distorções, funcionando mais como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que têm por hábito se lançar ao novo sem avaliar a aventura.

A primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil foi de Hilton Japiassu, em 1974. O autor apresentava os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências realizadas naquele período.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade deve ser exercida. Manifesta-se na atividade contínua de pessoas que, embora diferentes, conseguem consolidar ações de coexistência pacífica e até de laços fraternos, podendo criar espaços para o surgimento da cooperação e da solidariedade. A organização cooperativa e ordenada do ensino, bem como a interação reflexiva pressupõem educadores críticos e cooperativos. Além disso, busca-se também a união das partes na tentativa de recompor uma totalidade, assim as partes continuarão sendo partes “costuradas” entre si.

Para o autor, a interdisciplinaridade reflete sobre as condições reais em que se produzem, elaboram e se articulam os conhecimentos, com vistas ao estabelecimento de uma convergência para o entendimento e a compreensão de um fenômeno. Aponta que a metodologia interdisciplinar está muito em voga, pois nota-se a patologia do saber, devido ao excesso exagerado da especialização das disciplinas científicas.

Hoje, a interdisciplinaridade protesta contra o saber fragmentado, o divórcio entre a teoria e a prática e o conformismo do que está posto. Sua prática deriva do encontro entre especialistas, não só para a simples troca de dados, mas para, em um mesmo local e ocasião específica, promover trocas e críticas que ultrapassem as “ilhas” epistemológicas mantidas pela compartimentação das instituições, ainda às voltas com as fatias do saber.

Segundo Japiassu (1976), a comunicação entre especialistas reduz o obstáculo que impede o enriquecimento recíproco. Para tanto, pesquisadores e professores devem buscar um lugar de trabalho em comum na busca pela interação - entre duas ou mais disciplinas - de conceitos, diretrizes, metodologias, epistemologias, procedimentos, dados, entre outros.

Assim, a ação interdisciplinar deve convergir várias áreas e interesses para a resolução de problemas cujo enfoque seja uma ação ou decisão.

Como características centrais da Interdisciplinaridade, Japiassu (1976) demonstra a incorporação dos resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, a fim de fazê-los integrar, com o objetivo de: proporcionar trocas de informações para reorganização do meio científico; ampliar a formação geral de todos os envolvidos; questionar a possível acomodação dos cientistas em seus pressupostos implícitos, em suas comunicações restritas que tornam difíceis as trocas; preparar melhor os indivíduos para a formação profissional, cada vez mais exigindo a contribuição de várias disciplinas; preparar e engajar os especialistas na pesquisa em equipe para que conheçam os limites da sua própria metodologia e possam dialogar buscando uma ação sinérgica; pôr em jogo o fracionamento das disciplinas e defender uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares; romper com o paradigma do fracionamento, da especialização e da compartimentação que favorece a um enfraquecimento do saber.

É preciso estar impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que se possam observar as relações de uma disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de suas especialidades, enfatiza Japiassu (1976).

Para Fazenda (1996), interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade teria sido uma resposta na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

Fazenda (1994) fortalece essa ideia quando fala das atitudes de um “professor interdisciplinar”:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo- ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo- atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio-desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho- atitude de envolvimento e comprometimento com projetos e com as pessoas

neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p.26).

Isso posto, nos anos de 2011 e 2012, esta pesquisadora desenvolveu uma proposta de trabalho interdisciplinar junto à equipe gestora da escola de tempo integral em que atuava como coordenadora pedagógica. O argumento tinha como base a gestão democrática, considerando o Conselho de Classe, o Conselho de Escola e toda a comunidade escolar e local.

Sabendo-se que a política pública para a educação integral em tempo integral no Brasil ainda apresenta fragilidades e que tal constatação acaba, por vezes, desestimulando o desempenho dos profissionais da educação, a ideia envolveu a todos: pais, alunos, professores, educadores sociais, funcionários e a comunidade local em uma ação cooperativa a favor da integração dos tempos escolares. A equipe buscou a articulação dos componentes curriculares com os diferentes campos de experiências e práticas socioculturais, oferecendo uma matriz curricular flexível e coerente com as necessidades, realidades e interesses dos alunos.

A referida escola era de atendimento em tempo integral em prédio único e, na época, funcionava das 7h às 16h. No período da manhã, abordava o currículo regular ministrado por professores concursados e, na sua extensão, funcionava com a contratação voluntária de educadores sociais para enriquecerem o currículo com as atividades divididas em três eixos: Arte (artes cênicas, dança e música), Desporto (esporte educativo, lutas, capoeira) e Orientação Pedagógica (hora do dever², contação de histórias, inglês/espanhol, disseminando valores na vida prática - atividades domésticas, artes e trabalhos manuais, saúde e segurança e sala ambiente).

Na ocasião, a equipe gestora precisou inteirar-se, rapidamente, da concepção, da legislação e da demanda que a educação em tempo integral promove. As orientações e a divulgação do conceito de educação integral foram

² No lugar da Hora do Dever, a partir do ano de 2017, utilizaram-se as nomenclaturas de Estudo e Pesquisa e Laboratório Pedagógico para criar hábitos de estudo e consolidar conhecimentos de leitura, escrita e raciocínio lógico, articulando saberes e experiências diversificadas por meio da ludicidade e resolução de problemas.

levadas a toda a comunidade escolar, às reuniões formativas semanais, bimestrais e aos Conselhos, visando a um novo olhar para tempos, espaços, sujeitos e estratégias curriculares no sentido de construir uma escola mais solidária, cooperativa, viva, dinâmica e feliz.

Por esse prisma, na elaboração do PPP, mola propulsora da inovação, solicitou-se então aos envolvidos que trabalhassem com projetos interdisciplinares. A proposta foi apresentada a toda a comunidade escolar logo no início do ano letivo, sendo aceita prontamente pelo Conselho de Escola. O mote foi a seleção de temáticas para serem estudadas por anos/séries e por semestres, envolvendo os componentes curriculares do período regular e as atividades/oficinas do período da tarde. Como produto final e valorizando a participação de todos os profissionais, das famílias e da comunidade do entorno, foram realizadas, semestralmente, ainda em 2011 e 2012, Mostras Culturais abertas ao público nos espaços da escola.

Após a definição dos temas, ainda sem a voz dos alunos, mas pelo voto de todos os profissionais, o PPP, redigido pela equipe gestora, tomou corpo e vitalidade com o passar dos dias. As parcerias foram se construindo, os espaços e tempos, na medida do possível, sendo viabilizados para as trocas entre as disciplinas, sempre com vistas à construção do percurso e à elaboração dos produtos que seriam apresentados nas Mostras Culturais. Foram criadas peças teatrais, coreografias, objetos decorativos e utilitários, estande de profissões, folders, cartazes, banners, entre outros. Durante a Mostra, os convidados interagem com os alunos, que expunham os pontos convergentes das disciplinas estudadas e seu resultado, ficando orgulhosos de sua própria aprendizagem e recebendo o reconhecimento pela dedicação aos estudos.

Os principais projetos no ano de 2012 foram os seguintes: 1º semestre - Leitura (valores) e Festa das Nações (Jogos Olímpicos/Londres 2012) - 1º ano: Brasil, 2º ano: Austrália, 3º ano: África, 4º ano: China/Japão/Coréia, 5º ano: Portugal/França/Inglaterra. 2º semestre – Meio ambiente e cidade de Santos - 1º ano: fauna/flora, 2º ano: mar, 3º ano: morros, 4º ano: canais (balneabilidade), 5º ano: Porto de Santos, alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (AEE): jardins da cidade de Santos.

Em complementação aos projetos interdisciplinares, foi também sugerido o desenvolvimento de atividades por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, constituindo-se em territórios educativos, atendendo aos

princípios da cidade educadora. Muitas saídas foram realizadas pelos grupos de alunos, professores, educadores e demais funcionários, adequando-se os projetos pesquisados à programação.

De certa forma, a escola se estruturou de modo mais coeso, revitalizando e ressignificando as atividades pedagógicas no tempo de permanência da criança e valorizando todos os componentes curriculares e seus partícipes, o que gerou novas expectativas de aprendizagem para os grupos de alunos e todos os segmentos de profissionais que dela participavam.

Com a tentativa interdisciplinar posta, ainda no primeiro bimestre de 2011, descredenciou-se a “escola entediante” do período da manhã da “escola feliz” do período da tarde. Observou-se que os educadores sociais se apresentavam bem mais disponíveis e envolvidos nos projetos integrados que os professores, aparentemente por não apresentarem amarras. A então coordenadora pedagógica, hoje chefe da SEFEP e realizadora desta pesquisa, disponibilizava o PPP na sala dos professores, fomentando discussões nas reuniões formativas sobre os projetos em andamento e suas parcerias, na tentativa de unificar o trabalho do professor e do educador social.

Percebeu-se que mesmo com a participação de professores e educadores sociais nas propostas de trabalhos integrados, pautados e planejados desde o PPP, o processo se deu de maneira gradativa, partilhado por conquistas e deslizes na rotina escolar e contínuas resistências por parte dos profissionais. Contudo, as Mostras Culturais evidenciaram a efetividade e o bom desempenho dos estudantes nos resultados dos projetos e trabalhos finais, gerando motivação e fortalecimento para novas investidas da equipe gestora.

Todo esse esforço de cunho pedagógico e social repercutiu fortalecendo a relação da comunidade local com a escola, apesar de a rotatividade da equipe gestora enfraquecer alguns pontos da ação.

Enfim, a interdisciplinaridade se efetua como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber e de entender as múltiplas implicações que aí se realizam. Ela acontece na análise de um acontecimento ou um aspecto da natureza, isto é, dos fenômenos em sua dimensão social, natural ou cultural, considerando sua rede infinita de relações e complexidades.

6 OBJETIVOS

6.1 Geral

Investigar como se dá o desenvolvimento da articulação pedagógica pelos Professores da jornada regular e os Educadores Sociais da jornada ampliada, em quatro unidades municipais de tempo integral da rede municipal de ensino de Santos, a fim de verificar a articulação dos currículos, por meio da ação de Diretores e Coordenadores Pedagógicos fundamentada pelo Projeto Político-Pedagógico.

6.2 Específicos

- a) Levantar a concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.
- b) Verificar a integração curricular e a existência de projetos que unifiquem a jornada regular e a ampliada.
- c) Averiguar a organização do tempo na formação dos profissionais em serviço, para o planejamento e a análise crítica dos projetos desenvolvidos, a fim de proceder à socialização de seus produtos finais.

6.3 Problema

As escolas concebem projetos setoriais individualizados que não dialogam entre si nem constroem um currículo unificador de suas jornadas, impossibilitando a realização de propostas colaborativas e com objetivos comuns para a promoção de aprendizados significativos. Qual a articulação existente entre sujeitos e saberes nas escolas de tempo integral investigadas?

6.4 Hipótese

A criação de um currículo integrado possibilita e potencializa a articulação entre os saberes e os sujeitos na escola de tempo integral, por meio de projetos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, se levadas em consideração as necessidades reais da comunidade.

7 METODOLOGIA

A escolha da pesquisa qualitativa teve como intuito compreender e interpretar determinados comportamentos, com base na opinião e nas expectativas dos indivíduos do grupo. Minayo (2000) destaca o objetivo desse tipo de pesquisa, que é revelar a realidade por meio de um grupo amostral e heterogêneo de entrevistados, dando luz às opiniões do público-alvo para contemplar a maioria e também a minoria dos pesquisados.

O delineamento sustentado na pesquisa deu-se na teoria de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2010), é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos que possuem uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Franco (2012) também entende como importante finalidade a produção de deduções sobre o processo de comunicação: do entrevistado, do resumo dos dados do relato, do entrevistador e de todo o desenvolvimento do processo. A autora afirma ser a inferência o processo intermediário entre a descrição (resumo das características de um texto) e a interpretação (o significado das características do texto) relacionando-a a outros dados. Para ela, toda análise de conteúdo implica comparações e retomadas à fundamentação teórica da pesquisa.

Para Bardin (2006), a análise de conteúdo consiste na reunião de técnicas que verificam as comunicações nos diversos suportes: textual, de imagem, entre outras, necessárias à sistematização dos procedimentos de descrição.

Na prática é que se definem os procedimentos analíticos, importando a inferência de conhecimentos baseada nas condições de produção e recepção dos depoimentos, os quais viabilizam indicadores quantitativos ou não. Para isso, apresenta fases de organização.

Nesse sentido, a pesquisa visa a investigar e compreender como a Equipe Gestora, Professores e Educadores Sociais articulam os currículos da escola de tempo integral, valendo-se dos procedimentos técnicos e metodológicos a serem adotados.

7.1 Procedimentos de Pesquisa

O procedimento da pesquisa seguiu as fases da teoria de Bardin (2006): iniciou com a pré-análise, por meio da audição das entrevistas gravadas e da leitura atenta das transcrições de modo reiterado e sistemático; após, explorou-se todo o material coletado, considerando o contexto dos depoimentos, a demarcação do conteúdo, bem como a formulação das hipóteses, dos objetivos e de seus indicadores.

Na fase exploratória, foram classificadas e codificadas as categorias, identificando-se as unidades de registros e os significantes, cuja interpretação levou à inferência das descrições analíticas do corpus. As questões foram se articulando aos objetivos e ao problema da pesquisa, direcionando a categorização.

As categorias que emergiram das leituras e releituras foram colocadas *a posteriori*, agrupadas em grandes temas e denominaram aspectos comuns da experiência dos profissionais investigados, aflorando do trabalho de análise.

A partir da recolha de dados, procurou-se levantar as impressões pessoais por meio de entrevistas semiestruturadas que deram liberdade e retaguarda para que Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Educadores Sociais e Alunos discorressem sobre conceitos de educação integral, articulação curricular, elaboração de projetos, socialização de trabalhos, formação em serviço e suas potencialidades, notadamente no que respeita ao favorecimento da aprendizagem significativa.

Os depoimentos foram gravados e transcritos, sendo conservadas com fidedignidade as informações oferecidas pelos interlocutores. O conjunto do material coletado foi considerado como texto de referência para o processo de análise que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004), é definido como “[...] uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto.” (p. 63).

Foram elaborados, e inseridos no capítulo 8, um quadro e quatro gráficos de identificação dos segmentos: Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Educadores Sociais entrevistados com indagações de idade, sexo, tempo de exercício na função, tempo na escola, palestras ou cursos nos últimos dois anos e habilitação acadêmica. Além disso, foram criados, para estes segmentos, análises de conteúdo em que foram percorridas as seguintes categorias: Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas; Categoria 2 - Integração

dos Currículos e Projetos no Projeto Político-Pedagógico e Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas.

Foram elaboradas também as análises de conteúdo dos alunos com as seguintes categorias: Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Projetos Pedagógicos; Categoria 2 – Preferências do aluno em relação à escola de tempo integral e Categoria 3 – Projetos e socialização de atividades.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretações, teve-se a clareza do encaminhamento das informações e dos dados recolhidos, momento de intuição e crítica. Foi a parte subjetiva do processo.

Desse modo, a análise do conteúdo destinou-se a desvendar a realidade cotidiana das escolas de tempo integral investidas nesta pesquisa, remetendo-a às teorias privilegiadas que objetivaram sua compreensão.

7.2 Sujeitos do Estudo

As entrevistas foram realizadas com 4 Diretoras, 4 Coordenadoras Pedagógicas, 8 Professoras, 8 Educadores Sociais e 8 Alunos, totalizando 32 depoimentos de profissionais e estudantes de quatro escolas de tempo integral do ensino fundamental na rede municipal de Santos, selecionadas por características similares, como a ampliação da jornada escolar para dez horas diárias.

Apresentou-se ao Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) o Projeto de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Anexo D, e sua aprovação, Anexo E, deste trabalho.

7.3 Local

As quatro escolas de tempo integral que subsidiaram esta pesquisa encontram-se localizadas na zona leste da cidade de Santos, em áreas urbanas, e constituem-se na forma de edifícios verticais. Inauguradas entre os anos de 2005 e 2009, atendem, no mesmo prédio, alunos de ensino fundamental do 1º ao 5º ano por meio de aulas regulares e oficinas oferecidas em período diverso.

7.4 Instrumento

Entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2016, transcritas e arquivadas na íntegra em poder da pesquisadora pelo período de cinco anos.

8 RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados alcançados por meio das entrevistas mencionadas e do levantamento do estado da arte realizado em 120 obras que se encontram classificadas desde o Anexo A1 ao A7 deste trabalho.

A análise de conteúdo das respostas das Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Educadores Sociais foi realizada por meio da seguinte categorização: **Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas; Categoria 2 - Integração dos Currículos e Projetos no PPP e Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas.** E para os alunos: **Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Projetos Pedagógicos; Categoria 2 – Preferências do aluno em relação à escola de tempo integral e Categoria 3 – Projetos e socialização de atividades.**

Na sequência, delinearão-se e checarão-se os resultados dos depoimentos de todos os participantes, de acordo com a categorização e o referencial teórico dos autores citados, buscando convergências e discordâncias, a fim de se encontrar parâmetro para novas propostas como produto final desta investigação.

A análise revelou a descrição do que acontece com o fenômeno quando observado, confrontando-o com a teoria, o que gerou um aporte para a construção de conhecimentos inéditos na área.

Com efeito, os encontros para as entrevistas configuraram-se como relações vivas, intensas e de muita cumplicidade desde o momento em que o entrevistado se sentia seguro de sua valiosa contribuição às questões educacionais em voga. Szymanski (2010) corrobora ao afirmar que na escolha da entrevista como meio produtor de dados, deve-se atentar e considerar todo o contexto além da fala do entrevistado.

O quadro e os gráficos de identificação dos entrevistados foram inseridos a seguir para melhor visibilidade do leitor.

Quadro 1. Descrição quantitativa dos resultados da amostra

		Diretoras	Coordenadoras	Professoras	Educadores Sociais
IDADE	21 a 30 anos	0	0	0	2
	31 a 40 anos	1	1	3	4
	41 a 50 anos	1	2	5	1
	51 a 60 anos	2	1	0	1
SEXO	Feminino	4	4	8	4
	Masculino	0	0	0	4
Tempo de exercício na função	0 a 5 anos	3	3	0	7
	6 a 10 anos	0	0	4	1
	11 a 15 anos	1	0	0	0
	16 a 20 anos	0	1	3	0
	21 a 25 anos	0	0	1	0
Tempo na atual escola	0 a 2 anos	3	3	4	5
	3 a 5 anos	1	1	3	2
	6 a 8 anos	0	0	1	0
	9 a 11 anos	0	0	0	1
Palestras ou cursos nos últimos dois anos	Sim	4	4	8	8
	Não	0	0	0	0
Habilitação Acadêmica	Mestre	0	1	0	0
	Pós-Graduação	3	3	8	2
	Superior Completo	1	0	0	2
	Cursando Superior	0	0	0	1
	Ensino Médio	0	0	0	3

Figura 1. Faixa etária: Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais.

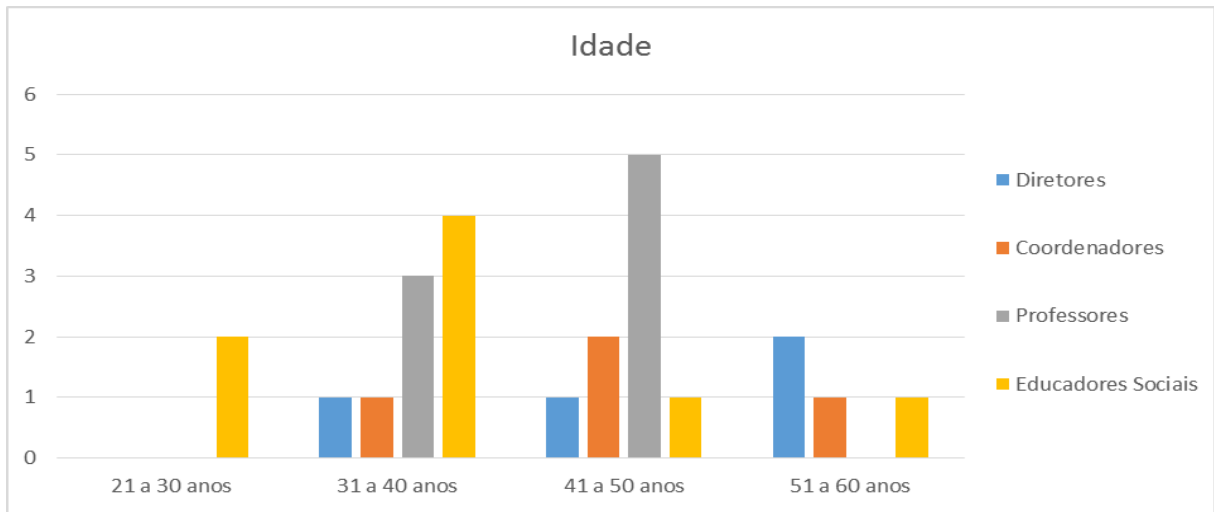


Figura 2. Tempo de exercício na função: Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais.

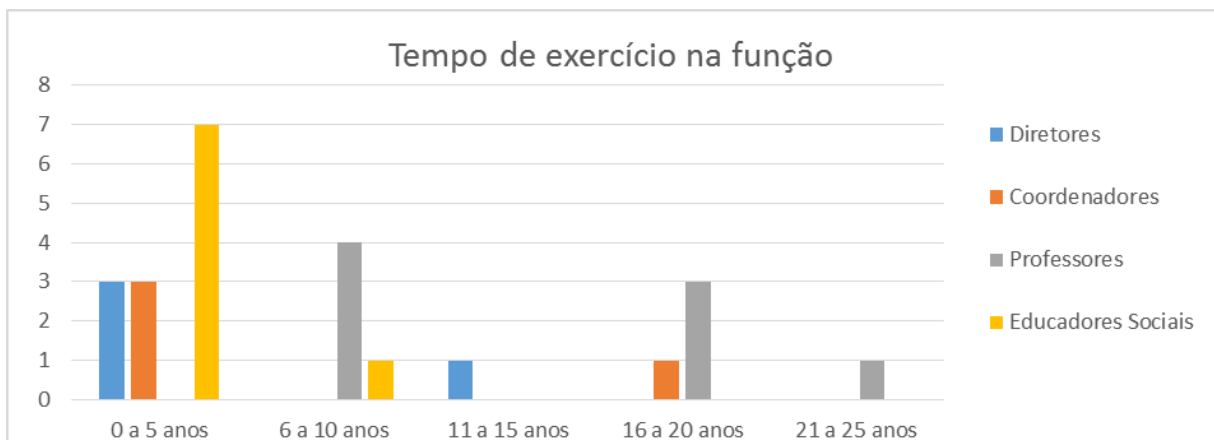


Figura 3. Tempo de serviço na atual escola: Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais.

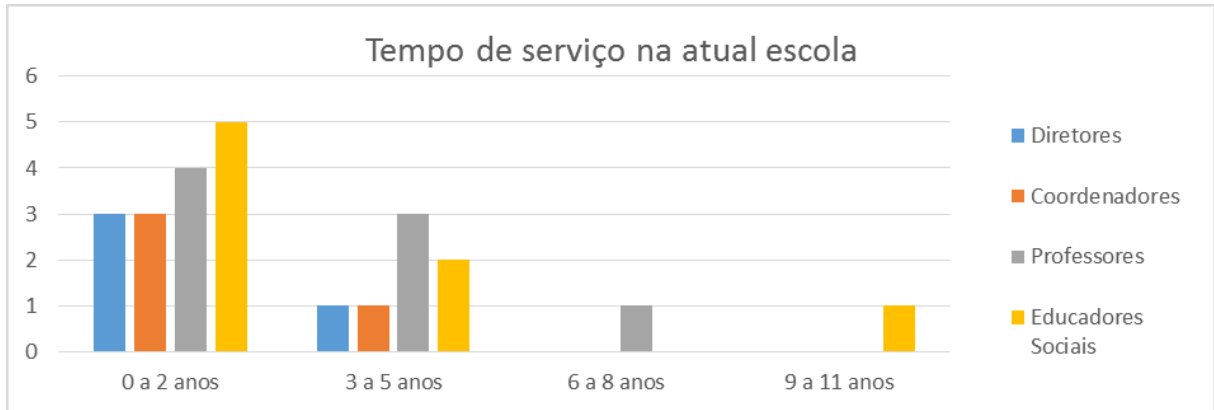
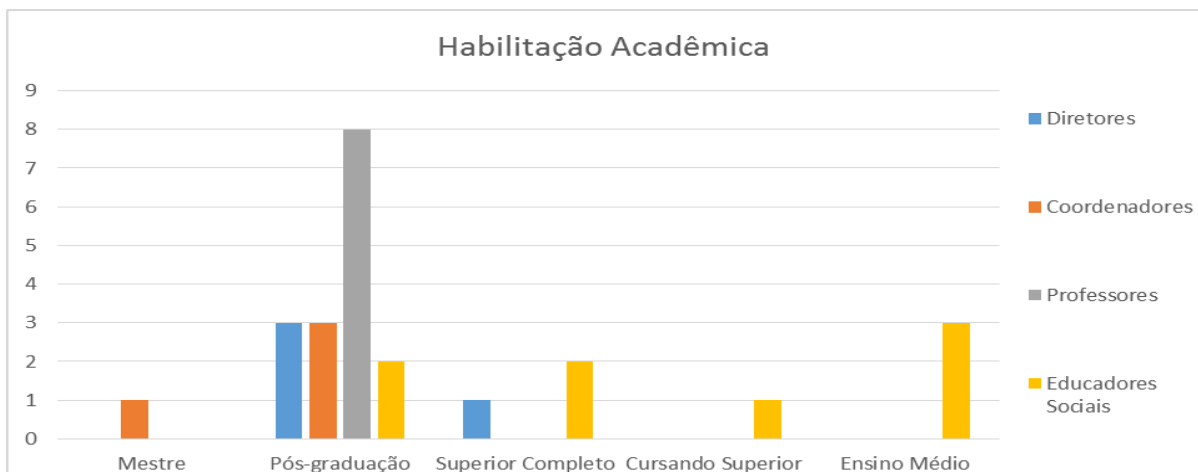


Figura 4. Habilitação acadêmica: Diretoras, Coordenadoras, Professoras e Educadores Sociais.



De acordo com as figuras, a identificação das Diretoras informa que elas têm em média 49 anos de idade, são todas do sexo feminino, atuando há aproximadamente 6 anos na função, têm 2,25 anos na escola de tempo integral, todas são participantes de alguma formação em serviço e 75% são pós-graduadas.

O resumo da identificação das Coordenadoras Pedagógicas informa que elas têm em média 46,5 anos de idade, são todas do sexo feminino, têm em média 6,5 anos de exercício na função, têm 2 anos na escola de tempo integral, todas são participantes de alguma formação em serviço e são pós-graduadas.

A síntese da identificação das Professoras informa que elas têm em média 43,8 anos de idade, são todas do sexo feminino, contam em média 15 anos de exercício na função, têm 3,12 anos na escola de tempo integral, todas são participantes de alguma formação em serviço e pós-graduadas.

O resumo da identificação dos Educadores Sociais informa que eles têm em média 38 anos de idade, que 50% são do sexo feminino e 50% do masculino, têm em média 6,62 anos de exercício na função, têm 6,62 anos na escola de tempo integral, todos são participantes de alguma formação em serviço e 25% são pós-graduados, 25% têm curso superior completo, 12,5% estão cursando pedagogia e 37,5% possuem apenas o ensino médio.

A síntese da identificação dos Alunos informa que eles têm em média 10,5 anos de idade, que 80% são do sexo feminino e 20% do masculino e estudam em média, 4,87 anos em escola de tempo integral.

Verifica-se que as Diretoras são em média 2,5 anos mais velhas que as Coordenadoras Pedagógicas, todas são do sexo feminino, têm a mesma média de 6,25 anos na função e não passam de 2 anos como gestoras de suas escolas de tempo integral. Todas participam de alguma formação em serviço e 25% das Diretoras não possuem pós-graduação.

Observa-se que as Professoras são em média 5 anos mais velhas que os Educadores Sociais, não havendo homens na função de professor, que as Professoras têm aproximadamente 8 anos em média a mais que os Educadores Sociais de tempo em exercício na função e os Educadores Sociais têm em média 3,5 anos de trabalho a mais que as Professoras na escola de tempo integral. Todos participam de alguma formação em serviço e as Professoras possuem 75% a mais de pós-graduação do que os Educadores Sociais.

Contudo, chama a atenção o fato de que nas quatro escolas de tempo integral pesquisadas, as Diretoras e as Coordenadoras Pedagógicas não ultrapassam 2 anos de efetivo exercício na função e uma Diretora não cursou pós-graduação. Já a faixa etária dos Educadores Sociais é de 5 anos a menos que a das Professoras, e estas têm 8 anos a mais de experiência na função do que eles. Porém, os Educadores Sociais apresentaram 3,5 anos a mais de trabalho em escola de tempo integral do que as Professoras. Todas elas são pós-graduadas, enquanto o grupo de Educadores Sociais conta com apenas 37,5% formados no Ensino Médio.

Sendo assim, a análise de conteúdo das respostas das **Diretoras**, abrangendo a **Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas**, teve como objetivo constatar sua concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.

As Diretoras entrevistadas afirmaram que o tempo estendido oportunizava ao aluno a apreensão contínua dos conhecimentos viabilizados pelas diferentes áreas do conhecimento, considerando sua vivência e exercitando seu direito à cidadania.

Responderam que a escola de tempo integral contribuía para o enriquecimento dos conteúdos tradicionais e o incentivo a novos saberes, mas não de forma assistencialista. Todas almejavam a melhoria da infraestrutura de seus espaços e também a unificação do trabalho pedagógico entre Professores e Educadores Sociais nos dois períodos de atendimento, valorizando a totalidade das disciplinas e dos saberes em projeção a um objetivo comum. Todas tinham consciência da diferença entre tempo integral e educação integral, insistindo na necessidade de ligação dos currículos em alinhamento ao PPP.

Uma das Diretoras disse acreditar que a política pública para a EI da rede de ensino não oferecia, até o momento, as condições adequadas para sua implementação, tal qual a regulamentação das reuniões semanais em conjunto com Professores e Educadores Sociais.

[...] Existem as reuniões regulares para os professores e as reuniões pedagógicas trimestrais também com os educadores que são insuficientes, porém com resultados. O aumento de reuniões com os professores e educadores serviria para uma maior articulação entre os turnos [...]. (D2).

[...] A Secretaria de Educação, tentando aprimorar a prática, também propõe projetos, mas acredito que é necessária mais vontade política para a ampliação do tempo com qualidade com o intuito de formar o educando integralmente. É preciso maior clareza nas propostas institucionais. Nós estamos caminhando pra isso, mas também não podemos ser a única escola [...]. (D3).

Outra Diretora considerou o atendimento atual de dez horas diárias muito desgastante para o aluno. Todas concordaram que a escola de tempo integral ainda é uma realidade recente e que novas práticas se fazem em seu próprio curso, onde a criança deve sempre ser ouvida para o replanejamento eficaz das intervenções.

As Diretoras tiveram dificuldade em encontrar respostas em suas práticas que revelavam a concepção de EI. Uma delas apontou as oficinas de contação de histórias como uma forma transversal de permear todas as temáticas desenvolvidas em sua unidade. Outra, citou o reforço pedagógico como estratégia complementar

ao conteúdo ensinado pelo Professor no turno regular, e determinada diretora indicou o caderno de comunicação entre os profissionais e um quadro de avisos sobre os acontecimentos diários também como práticas focadas na educação de maneira integral.

A análise de conteúdo das **Coordenadoras Pedagógicas, abrangendo a Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas**, objetivou constatar a concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.

As Coordenadoras apresentaram total clareza conceitual sobre a educação integral e o tempo integral, diferenciando-os e concordando sobre as dimensões do conhecimento a serem contempladas de maneira global, seus sujeitos, saberes, espaços e tempos.

[...] Entendo que é a educação que observa o aluno na integralidade, visando a todas as competências, não vai trabalhar só a parte escolar, de aprendizagem. Trabalhar a criança em todos os eixos, em arte, dança, música, esporte. [...] Mas, não se trabalha a criança como sendo uma só. É engraçado quando a gente fica o período inteiro na escola como coordenadora, você vê que de manhã as crianças têm uma postura e à tarde outra, e são as mesmas crianças! Então como isso acontece? Como fica tão visível pra criança isso, que de manhã ela tem que ser, sentar, não pode se mexer, não pode falar, não pode isso, não pode aquilo, e à tarde ela pode[...]. (CP1).

Almejavam este processo de modo articulado entre os turnos e os profissionais, sabendo que o foco está no educando, porém com o envolvimento de todos da escola e de seu entorno. Somente uma Coordenadora atentou ao fato de que dez horas de atendimento ao estudante são demasiado cansativas.

[...] Acho que dez horas é muito para crianças tão pequenas, principalmente os menores [...]. (CP4)

Disseram vislumbrar uma escola de tempo integral articulada em seu currículo e projetos, a fim de dirimir a atual separação entre os turnos, fortalecendo suas práticas no sentido da aprendizagem contínua e significativa para o aluno. Também sinalizaram a melhoria da infraestrutura e a necessidade de estratégias para a permanência estendida dos profissionais na escola. Uma Coordenadora ressaltou a necessidade de contínuas reflexões e formações para os profissionais, além de uma atribuição e escolha diferenciada para quem atua na escola de tempo integral.

[...] O ideal seriam pessoas bem informadas, equipe toda que se disponha a trabalhar e que tenha esse olhar. É preciso repensar a estrutura dessa escola de tempo integral, de pessoas, de organização pedagógica, de espaço físico, as coisas têm que caminhar juntas. O ideal seriam as pessoas escolherem atuar na escola de tempo integral e não por falta de opção, porém, nem sempre é possível[...]. (CP4).

Todas relataram que existiam ações pontuais na tentativa de articulações sugeridas também pelo projeto institucional encaminhado pela SEDUC. As Assembleias Escolares (uma escola) e o Grêmio Estudantil (duas escolas) serviam como elo entre os dois períodos. Havia um exercício de tentativas, feito pelas Coordenadoras, a fim de articular as ações, visto a impossibilidade de reunião dos dois segmentos profissionais num único momento semanal, o que para todas contribuiria quanto à melhoria da comunicação, do planejamento, das estratégias de ensino e, conseqüentemente, do avanço na aprendizagem dos educandos, real objetivo de toda e qualquer escola.

[...] Na questão pedagógica, talvez uma parceria maior, uma articulação mais possível entre os dois períodos. Eu penso que aqui na escola isso não se dá por razão de logística mesmo. Se eles tivessem cargas horárias maiores, tanto um quanto outro, acho que essa questão nem seria colocada. [...] As reuniões são um recurso, grupos de whatsapp e e-mails são outros recursos e eu sou uma coordenadora muito participativa e qualquer coisa que eles precisem, eu e a coordenadora da jornada ampliada nos disponibilizamos. A TOE, técnica de organização escolar, faz a articulação do trabalho comigo. No começo do ano a gente apresenta a ideia de educação integral, de como funciona [...]. (CP2).

[...] Tentamos integrar os educadores aos professores para que tenhamos uma escola de educação integral, é um longo caminho a percorrer, não é nada do que gostaríamos que fosse, mas existe um caminho, eu tento integrar esses dois grupos, porém a gente não tem um horário pra fazer isso, então eu acabo sendo o elo desses dois grupos pra gente conseguir fazer essa educação que eu almejo. [...] Com os educadores está sendo bem difícil manter as reuniões porque eles não têm horário previsto e pago pela ONG para isso. Então a gente tenta chamá-los aleatoriamente, fazendo reuniõezinhas, mas acabava passando do horário deles e não conseguimos manter. Perderam a oportunidade de ter uma reunião pedagógica. A gente chama em pequenos grupos e dá algumas informações, o que não atende às necessidades. [...] Ainda nas RAPs, mas não é o bastante, é um tempo pequeno e ainda articular todas as demandas que a escola tem, que é preciso discutir. Então elas acontecem nas RAPs e nas RPs, que são os momentos que a gente tem disponíveis, mas não que eu acredite que eles são suficientes [...]. (CP3).

[...] Às vezes chamo os educadores em particular, mas reunião em conjunto só tem três ao ano e são insuficientes. [...] Tem algumas dificuldades, porque eu não tenho horários em que esses dois profissionais se encontram, não existe. Eles se veem por alguns minutos na troca. Temos um caderno para a comunicação, porém precisaríamos de reuniões, tempo para pensar, elaborar projetos e investir mais em estar juntos. Então, ouvimos um lado, ouvimos o outro lado e fazemos as propostas [...]. (CP4).

Um dos obstáculos apontados por uma Coordenadora foi a dificuldade que o Professor normalmente apresenta em se desprender do rigor cronológico e conteudista do plano de curso oficial da rede de ensino, resistindo à adaptação dos conteúdos curriculares a um projeto integrado.

[...] Tem algumas professoras que têm um trabalho diferenciado, respeitando o momento da criança. Existem mais trabalhos tradicionais que fogem um pouco dessa questão de educação integral, professores com anos de uma prática que o coordenador não consegue mudar, elas falam: “não vou mudar agora”. [...] A gente percebe que os educadores têm uma postura mais flexível, eles participam melhor de eventos proporcionados pelo período da manhã. Só que o contrário não, parece que não há vontade de se unir, fica muito claro isso. [...] Acho que a grande diferença são as posturas, o educador tem mais disposição para o trabalho, mais garra, mais vontade. O professor tem um modelo engessado, percebe-se bem essa diferença [...]. (CP1).

[...]Nos quartos anos tenho duas professoras, uma responsável pelo Grêmio, que fica duas tardes aqui e outra mediadora de inclusão, que fica todas as tardes aqui. Então isso faz diferença, sim! Se tivéssemos condições, veja bem, não acho que seja um professor que tenha que ficar com as crianças o dia inteiro, mas o fato de um ou dois professores ficarem e verem o outro trabalho faz a diferença. Depois que elas começaram a ficar à tarde, mudou a percepção do trabalho. Até os funcionários têm que perceber que à tarde são trabalhadas outras linguagens, que são outros sujeitos e que têm outras formações e que isso enriquece e que se fossem ficar com o professor o dia inteiro, essas crianças iam enlouquecer. Talvez se um professor da casa ficasse à tarde com algum projeto teria essa percepção [...]. (CP2).

[...] Sinto bastante dificuldade quanto aos professores aderirem à proposta de integração porque o professor está muito amarrado ainda ao plano de curso, ao pedagógico, a cumprir a tarefa, apesar do plano de curso poder ser cumprido de várias formas, adaptando o conteúdo a um projeto. É difícil pro professor, é um exercício que temos que fazer mais vezes e mais insistentemente, não podemos desanimar, porque eles são muito endurecidos na hora de aceitar. Muito diferente dos educadores, que surpreendem, fazendo muito mais do que se espera, é fantástico, mas o professor é muito resistente [...]. (CP4).

A análise de conteúdo das **Professoras**, abrangendo a **Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas**, teve como objetivo constatar a concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.

Das oito Professoras, cinco afirmaram que a escola de tempo integral serve como meio para desenvolver as potencialidades dos alunos de maneira global, preparando-os para a vida em sociedade.

Uma Professora disse não ter muito conhecimento sobre a temática por falta de oportunidades formativas e que os pais ainda viam o período estendido da escola como uma opção para deixarem os filhos na hora em que trabalham, não lhe dando o devido valor, talvez pela incompreensão de que a oferta de outras aprendizagens seja um direito dos estudantes.

Nesse sentido, das oito entrevistadas, apenas uma apontou a grande dicotomia e a rotulação entre a jornada regular como sendo a pedagógica e a jornada ampliada como sendo a recreativa. Uma Professora considerou o turno regular muito curto para dar conta de todo o conteúdo do plano de curso, observando que os alunos necessitariam de mais tempo para o desenvolvimento da parte prática do currículo. Outra ratificou que todos os profissionais da escola de

tempo integral precisariam ter clareza dos objetivos e das propostas de não compartimentalizar o currículo, otimizando o trabalho colaborativo.

Das oito Professoras entrevistadas, cinco almejavam, devido à importância e à necessidade, mais reuniões de trabalho e de formação em serviço, ditas por todas como insuficientes, a fim de elucidarem as práticas na escola de tempo integral. Mesmo com essa realidade relatada, uma Professora entendeu que houve melhora na compreensão do conceito de EI na rede de ensino com visibilidade de resultados. Outra esperava mais parceria entre Professores e ESs, objetivando projetos em comum, mas para isso admitiu que seriam necessárias mais horas de estudos específicos, destinadas a toda a comunidade escolar a fim de que a prática não se distanciasse do discurso.

Observou-se que as Professoras apresentaram dificuldades na compreensão do papel do ES que desenvolve as mais variadas atividades na escola. Uma delas sugeriu a atuação de uma equipe multidisciplinar, com psicólogos, assistentes sociais e sociólogos para um trabalho mais sério e conciso.

Houve uma unanimidade quanto aos anseios relativos à melhoria das questões de infraestrutura, de habilitação profissional dos Educadores Sociais, de alimentação, de diminuição do número de alunos por ano e da rotatividade de todos os profissionais atuantes na escola.

O desejo das Professoras entrevistadas era de que houvesse a ampliação das saídas para estudos do meio como oportunidade de oferecer conhecimentos dinâmicos nas diversas áreas da cidade, minimizando a permanência única no espaço escolar.

Diferentemente das gestoras entrevistadas, que pareceram mais precavidas quanto às respostas dadas, as Professoras foram bastante incisivas e reivindicatórias, com base na realidade presenciada na sala de aula. Em geral, avaliaram o sistema e a política de EI, entretanto não fizeram uma autocrítica como fator indutor da melhoria das práticas cotidianas em escolas de tempo integral.

Metade das Professoras não relatou práticas pedagógicas correspondentes ao conceito de EI apontado nas respostas anteriores. Elas citaram a atuação entre os turnos como responsabilidade da oficina de Vivência Pedagógica, em que se realizam a lição de casa e o reforço escolar.

Apenas a Professora que permanecia na escola o dia inteiro enxergou o fazer na concepção de EI advindo de projetos que integravam as várias oficinas da tarde, mesmo reclamando de pouco tempo para dialogar com os ESs.

[...] Acho que o fato de eu estar trabalhando aqui no período da tarde me faz ter um olhar diferenciado sobre a escola integral e o diálogo ainda é pouco. O fato de estar aqui à tarde e encontrar os educadores faz com que eu consiga fazer projetos juntos. Procuro incluir o maior número de educadores pra que os alunos tenham realmente a educação integral. O projeto acontece a todo o momento e a minha presença colabora [...]. (P21).

Notou-se, que na totalidade das escolas, as Coordenadoras Pedagógicas tentavam fazer a ponte informativa e formativa entre os profissionais e possíveis projetos comuns. Nesse âmbito, existiam pouquíssimas propostas de trabalho coletivas e integradas. Ficou evidente a falta de direcionamento das gestoras quanto ao trabalho integrado nos dois períodos e a obviedade de que há muito a ser construído e alavancado, principalmente em relação à concepção e às práticas dos professores.

A análise de conteúdo dos **Educadores Sociais**, abrangendo a **Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Práticas Pedagógicas**, teve como objetivo constatar a concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.

Um Educador admitiu que a escola de tempo integral permite aos alunos o contato com variadas atividades às quais não teriam acesso na escola de tempo curto. Outro relatou o empenho da Equipe Gestora e do grupo na divulgação do trabalho desenvolvido, além da necessidade de valorização financeira da categoria. Completou falando sobre o respeito ao aluno quando se dá a oportunidade de escolha das oficinas e a chance de sair por mais vezes do ambiente escolar para outros cantos da cidade. Houve educadora que entendeu que o processo de ensino deveria ser realizado em conjunto entre Professores e Educadores para um melhor aproveitamento do aluno. Outra preocupação de uma Educadora foi a especialização necessária para atuarem com competência e intencionalidade perante os alunos. Um Educador mais experiente entende a educação integral como o desenvolvimento das áreas do conhecimento por meio de atividades variadas e contextualizadas num tempo maior.

[...] Educação integral é o oferecimento de atividades diferenciadas e contextualizadas que

desenvolvem outras áreas na criança, não é só matemática, português, mas também expressão corporal, ética, valores, meio ambiente, que o período formal não dá conta para que o aluno tenha noção de tudo [...] (ES4.1).

Dos oito entrevistados, três Educadores revelaram que buscavam interagir com os Professores, porém num curto espaço de tempo e na maioria das vezes mais para resolver questões comportamentais dos alunos, raramente para assuntos pedagógicos ou por conta de algum projeto de envolvimento comum. Um entrevistado declarou que não conversava questões pedagógicas com os Professores e que as oficinas serviam para trabalhar o lado lúdico com os alunos em vez de ensinar algo planejado. Já outro acredita que os alunos interagem muito mais durante as oficinas. Um Educador entendeu que, apesar de os planejamentos de aulas serem distintos, os projetos institucionais colaboravam para a articulação entre os profissionais, mesmo todos eles apontando a necessidade de mais tempo para reuniões. Todos perceberam o apoio da Equipe Gestora e também a necessidade da utilização de outros espaços no entorno da escola e pela cidade. A maioria entendeu que as oficinas serviam como complementação às ações realizadas no ensino regular.

Assim, com base nas constatações acima e considerando que a ciência é um processo de acumulação de conhecimento, esta pesquisa fundamentou-se em autores que já trilharam caminho semelhante para agregar análises e considerações sobre a realidade local investigada.

Fato é que a educação se faz em qualquer tempo e em qualquer espaço, porém, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sua concepção refere-se aqui à formação humana integral em tempo integral, ou seja, à ampliação da jornada que pressupõe uma ação estendida, continuada e consciente baseada na reflexão sobre a qualidade do que se oferece no cotidiano escolar. Em função disso é preciso:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44).

Educação Integral é aquela que tem como objetivo a construção do conhecimento a começar de uma nova relação entre tempo, espaço e gestão de pessoas, promovendo o acesso do aluno às expressões culturais, artísticas e corporais, e ao exercício da cidadania compromissada com a formação humanista e a inclusão social.

Portanto, pode-se dizer que, segundo Moll (2012), o aumento da jornada escolar é necessário como premissa para uma formação que envolva o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral, incidindo na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar construída historicamente.

Abarcada nos aspectos cognitivos, físicos e socioculturais, é redundante falar que a educação precisa ser integral, pois ela já é um processo de desenvolvimento global do indivíduo durante o seu percurso de vida. E para responder a toda essa demanda, a escola precisa ampliar seu tempo de atendimento na perspectiva qualitativa, favorecendo todas as dimensões da formação do educando, pois com a jornada curta não se consegue oportunizar as condições adequadas para um rico aprender, fazer, conviver e ser integral e integrado.

Segundo Arroyo (2013), o ser humano é integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de ética, de valores, e a função da escola de tempo integral não é apenas ampliar seu tempo de atendimento. Para poder dar conta de todas as dimensões do desenvolvimento humano, a escola deve considerar e dialogar com outros tempos de formação da criança e do jovem ao longo de sua vida, reconhecendo oportunidades educativas, que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, e compreender a vida como um grande percurso de aprendizado. Para tal, “[...] a escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral”.

Ainda em relação à formação integral da criança e do jovem, no relatório Delors apresentado pela UNESCO (editado sob a forma de livro em 1999) para pensar a educação ao longo da vida no terceiro milênio, aposta-se nos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer (para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida), aprender a fazer (estar apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe), aprender a conviver (desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências) e aprender a ser

(desenvolver a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal).

Acrescenta-se aqui Pérez Gómez (2011) quando indaga como fazer educação com tantas mudanças ocorrendo em nosso mundo. Os alunos precisam aprender a aprender para toda a vida, com sensatez e solidariedade, num universo social e cultural em constante transformação. As informações devem ser convertidas em conhecimento para que se criem novas informações e novos conhecimentos e se propicie uma interação eficaz e criativa com o mundo de hoje.

Por mais que se esforce, a escola se ressentida em formar um aluno crítico, criativo e equilibrado em suas emoções, não só produzindo capital humano que atenda ao mercado de trabalho, mas considerando especialmente a complexidade do mundo social que requer cidadãos respeitadores de todo tipo de diversidade e preparados para os desafios que certamente encontrarão.

Por isso, em seu esboço de uma educação integral, Arroyo (2015), tem clareza de que a escola sozinha não é capaz de recuperar a humanidade roubada. É preciso que ela se integre com as forças vivas da comunidade, as associações comunitárias, a escola de samba, o posto de saúde, os grupos de hip-hop. A ideia de parceria não pode estar apenas nos gabinetes, é preciso levá-la aos lugares onde a infância acontece e conclui: a sociedade produz uma infância e uma adolescência violentadas. E elas só poderão ser recuperadas pela própria sociedade. Por isso, a educação integral tem de ser também integrada.

Dando continuidade, a análise de conteúdo das **Diretoras, abrangendo a Categoria 2 - Integração dos Currículos e Projetos no PPP**, objetivou verificar a integração curricular e a existência de projetos que unificassem a jornada regular e a ampliada.

Foi evidenciada por uma Diretora a busca da integração dos currículos por meio de projetos temáticos, significativos para os alunos e abordados pelos dois turnos. Já outra enxergou no reforço escolar e na lição de casa, realizada sempre sob orientação de uma Educadora Social com habilitação em pedagogia ou licenciatura, no turno diverso ao regular, a única maneira para a integração. Todas buscaram articular o currículo no decorrer do processo, orientando os profissionais a se ajudarem e compartilharem informações como podiam. Porém, concordaram que os meios para tal deveriam vir da SEDUC, crendo que a EI, enquanto política pública, devesse ser para todas as unidades da rede.

Uma Diretora apontou que a estratégia utilizada entre os turnos havia sido a promoção de saídas para estudos do meio, de cunho cultural, histórico ou turístico, visando à continuidade das atividades curriculares e enfatizou que tal possibilidade era a única para a escola de tempo integral. Outra Diretora garantiu a ação entre os turnos, por meio das Assembleias Escolares (projeto institucional da escola) e do Grêmio Estudantil (Lei Municipal nº 2.784), o que viabilizou alguns encontros entre os profissionais, assegurando que os alunos fossem mais participativos e atuantes. Todas elas afirmaram inserir os projetos no PPP a partir da sua formulação ou após seu início.

A análise de conteúdo das **Coordenadoras Pedagógicas**, abrangendo a **Categoria 2 - Integração dos Currículos e Projetos no PPP**, teve como objetivo verificar a integração curricular e a existência de projetos que unificassem a jornada regular e ampliada.

Apenas uma Coordenadora afirmou que os currículos pouco se articularam, mas todas observaram a falta de planificação quanto aos projetos integrativos, raramente inseridos ao PPP. Metade delas entendeu a articulação como o reforço escolar ou a lição de casa feita com o auxílio de Educadores no período da tarde, em especial dos de Vivência Pedagógica. Constataram também a ausência de um plano de curso das oficinas nos campos de conhecimento, com as devidas habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental. Não pareceu óbvio aos profissionais que a integração já se fazia presente diante dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos, sendo necessária a exploração contínua desses conceitos em reuniões de aprimoramento pedagógico pelos Professores e Educadores, que acabavam não dispondo de tempo para tal. Porém, havia a noção de que as oficinas desenvolvidas à tarde eram enriquecedoras do currículo da manhã e estavam à disposição da parte prática do conteúdo.

Ficou claro, perante as respostas das Coordenadoras, que metade das escolas não planejava e não inseria em seus PPPs projetos interdisciplinares e intercurriculares, pensando costumeiramente projetos didáticos individualizados, desenvolvidos de forma solitária nos períodos distintos das aulas.

[...] Temos o grande projeto do período da tarde "Santos à luz da leitura", que é interdisciplinar e tem projetos mais individuais; cada professor faz o seu projeto e acaba trabalhando na sua sala de aula a sua maneira, não existe nenhum projeto professor-educador, o que tem são parcerias, mas não

projetos em si [...]. (CP1).

O projeto institucional sugerido pela SEDUC “Santos à luz da leitura” foi realizado por todas as escolas, configurando-se como indutor da interdisciplinaridade na rotina escolar e promotor de formação contínua aos profissionais envolvidos.

Também a análise de conteúdo das **Professoras, abrangendo a Categoria 2 - Integração dos Currículos e Projetos no PPP**, teve como objetivo verificar a integração curricular e a existência de projetos que unificassem a jornada regular e ampliada.

As Professoras observaram que seus pares possuíam diferentes opiniões sobre a escola de tempo integral. Contudo, certas concepções deveriam ter se apresentado como premissas nas falas das entrevistadas, pois sem essa base, deflagram-se fragilidades em suas práticas. Isso verificado, sugeriu-se aos gestores da unidade escolar que reforçassem a concepção de educação integral como pauta formativa.

[...] Eu não tenho conhecimento da matriz curricular da tarde. Mas acredito que a integração acaba sendo falha pela falta de profissional, acredito que muitas vezes o que se pretende atingir é quebrado. [...]. (P1.1).

[...] Acho algumas coisas possíveis, outras nem tanto, mas não vejo essa integração, é como se fossem duas escolas, apesar da fala da coordenadora ser de uma única escola, pois as crianças são únicas também. Essa separação ainda acontece muito por conta dos professores e dos educadores.[...]. (P2.1).

[...] Não tenho essa experiência, não sei nem o que te falar. Não sei o que os educadores sociais fazem, o que posso pedir, onde eu posso colaborar [...]. (P3.2).

Uma Professora referiu-se ao projeto institucional da SEDUC como integrador dos turnos, outra relacionou a integração curricular às oficinas que complementavam o conteúdo regular. Uma delas disse categoricamente que não existia articulação, comunicação e tempo para o diálogo entre os profissionais. Outra complementou afirmando que não ocorria a continuidade e a costura entre os currículos, sugerindo que isso poderia se fazer por meio de projetos.

Vale observar que o projeto “Santos à luz da leitura” está presente na rotina das unidades de educação citadas, visto que as escolas de tempo integral fazem parte de sua microesfera, a saber: acompanhamento das atividades com assessoria pedagógica da SEDUC; media esfera, com ações destinadas a todas as escolas da rede; e macroesfera, cujas propostas são direcionadas à comunidade

escolar e ao munícipe em toda a cidade de Santos, como vitrine literária, pintura de muros, sessão simultânea de leitura, entre outras.

Das oito professoras, apenas duas relataram que os projetos entre os turnos, constavam como atividades interdisciplinares ou individuais, inseridas no PPP. A única professora que permanecia na escola o dia todo era quem conseguia integrá-los.

Não se constatou, por meio das respostas, um estímulo eficaz por parte da gestão escolar para incorporar propostas e projetos intercurriculares. Talvez por desconhecimento, inabilidade, acomodação, falta de autonomia, de adesão à política da educação integral ou até mesmo pela ausência de um efetivo acompanhamento. A obviedade de se fazer a integração curricular por meio de projetos não aparentou ser transparente a todos.

A apreciação de conteúdo dos **Educadores Sociais**, abrangendo a **Categoria 2 - Integração dos Currículos e Projetos no PPP**, objetivou verificar a integração curricular e a existência de projetos que unificassem a jornada regular e ampliada.

Todos os ESs entrevistados apresentaram dificuldades em encontrar aderência entre o currículo regular e o currículo proposto na ampliação da jornada, provavelmente pela ausência de subsídio conceitual. E ainda, não contando com reuniões para o aprofundamento dos conceitos e a articulação entre os saberes e seus pares, tornou-se difícil qualquer projeção de um trabalho integrado. Entretanto, ao utilizarem falas em concordância com os gestores, demonstraram a absorção de algum ensinamento ao longo de seu percurso profissional.

Na oficina de vivência pedagógica, por ser ministrada por Professores, apurou-se com mais facilidade a ligação entre os currículos, mesmo assim, tomados os mesmos conteúdos do ensino regular sob a ótica de jogos e brincadeiras, mas não por outro tipo de articulação. Um Educador apontou o benefício do trabalho desenvolvido nas oficinas e reverberado nas disciplinas regulares.

Outro Educador compreendeu que o objetivo seria integrar, mas sabia que para isso seria preciso que todos estivessem mais juntos. Outro, ainda, ressaltou que a integração não existia, porém, algumas propostas de atividades aparentaram certa continuidade combinada pelos profissionais, de modo a não haver repetição enfadonha de conteúdos. Deixou claro também que os Educadores não se utilizavam de avaliações conceituais, mas que necessitariam de tempo para

a troca de informações e propostas de melhoria da intervenção na aprendizagem dos alunos. Sugeriu, por isso, maior duração para cada oficina, o que diminuiria a fragmentação das atividades. Todos os entrevistados tinham a percepção de que o cruzamento e o trabalho intercurricular, bem como a prática colaborativa entre os profissionais da escola, favorecem o processo de aprendizagem.

Das quatro escolas investigadas, apenas uma planejou e desenvolveu um projeto institucional entre os turnos, no ano de 2016, inserindo-o ao PPP, porém com ênfase no período regular. Nas demais, foram realizadas determinadas ações em conjunto, por iniciativa de alguns profissionais, havendo um pequeno espaço de tempo para a troca de informações entre Educadores e Professores, mas nem todos dentre estes aderiram.

Apesar das dificuldades encontradas na prática, a disponibilidade da jornada ampliada visa a possibilitar o atendimento global e interdisciplinar no desenvolvimento da criança e do jovem, procurando superar defasagens e contemplar características individuais, sempre priorizando as potencialidades de cada um e a autoestima, o que de fato pode contribuir para o ensino formal.

A relação educativa implica referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem, e a ocupação destes postos sempre se dá por um direito, afirmado socialmente em alguma instância (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Sendo assim, o PPP das escolas, com vistas à interdisciplinaridade, vem religar as ações desenvolvidas por meio das disciplinas da Base Nacional Comum e dos componentes diversificados; integrar nos espaços educativos - sejam eles quais forem - Professores, ESs e demais profissionais dessa rede chamada escola; assim como articular outras formas de contribuição para a diversidade de vivências, tornando a educação integral em tempo integral uma feliz realidade. Para tanto,

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Segundo Bovo (2005), a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar nele, de percebê-lo, de entender as múltiplas implicações que aí se consolidam. Ao analisar acontecimentos ou aspectos da natureza, isto é, os fenômenos em sua dimensão social, natural ou cultural, o ser humano é capaz de compreendê-los de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade. A integração das disciplinas configura-se como um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os Educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, métodos, conteúdos, avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Para o mesmo autor, o tema a ser estudado está acima dos domínios dos componentes curriculares, fazendo com que estes dialoguem e favoreçam a percepção da unidade na diversidade dos conhecimentos, o que deve ocorrer tanto nas pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula.

Portanto, o exercício interdisciplinar pode envolver e modificar Aluno, Professor e Educador Social quando eles assim o permitirem, representando uma verdadeira integração dos saberes, cujas fronteiras se tornam invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque. E o Professor, consciente da importância de trabalhar de modo integrado, exerce um papel fundamental no avanço construtivo do aluno, pois é ele quem pode captar suas necessidades e oferecer-lhe o que a educação proporciona de melhor. Os estudos deste autor mostram que:

A metodologia do trabalho interdisciplinar deve integrar os conhecimentos, passar de concepção fragmentada para unitária, unir ensino e pesquisa e conceber que aprendemos ao longo da vida. A cultura escolar atrapalha a interdisciplinaridade, pois se exige pouco o pensar reflexivo e a aprendizagem se faz do simples ao complexo (BOVO, 2005, p. 75).

Nos PCNs, a interdisciplinaridade assume como elemento ou eixo de integração a prática docente voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Essa ideia é interessante, pois promove a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos disciplinares.

O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. A escola, como lugar de aprendizado, produção e reconstrução de conhecimento, precisará cada vez mais acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da constituição de novos conhecimentos.

A interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental ao ensino e à pesquisa na sociedade contemporânea, fazendo-se necessário o desmantelamento das fragmentações do conhecimento. Afinal, um processo educacional interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica e responsável e coloca a escola e os educadores diante de novos desafios.

Para Ivani Fazenda (1979), a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos o professor passa a ser o atuante, o crítico, o articulador, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p.79).

Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim, retoma a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente de mudanças no mundo). Nas palavras de Japiassú:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido

estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p.68).

Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentada como estão estruturados os currículos escolares, da lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, da resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, da importância e relevância de sua disciplina e, finalmente, das exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário.

Para Felício (2011), o currículo se produz na perspectiva da educação integral, influenciado e determinado pelas características do contexto socioeconômico e cultural em que as instituições estão inseridas, devendo adquirir sua forma e significado à medida que vai interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos.

A autora considera dialético o movimento na construção do currículo integral: de um lado o currículo oficial com diversos objetivos a serem atingidos e preconizados por uma cultura dominante e, por outro, o cotidiano com situações emergentes de outras práticas pedagógicas.

Em sua concepção, o currículo integral vai além da oferta de mais tempo nas instituições educacionais e do enriquecimento do currículo oficial. Deve ser compreendido como um único processo, construído na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência das áreas do conhecimento com as instituições e destas com o contexto social para a garantia da formação plena do estudante.

Dessa maneira, integram-se os profissionais e os conteúdos, na tentativa de construir um trabalho não fragmentado em que os diferentes campos de conhecimento possam ser meios de compreensão do contexto social a partir de projetos desenvolvidos por educadores e educandos.

A instituição não formal pode trabalhar com mais flexibilidade, ancorando suas atividades nas demandas emergenciais da comunidade, integrando o processo único de construção de conhecimento, ajudando o educando a olhar o mundo, situar-se no mundo e transformar o mundo, tendo como premissa o trabalho coletivo com os profissionais que atuam nas duas instituições para a construção global do currículo integral.

Segundo Maurício (2014), a exemplo disso, no Brasil, o Programa Mais Educação propõe sua inserção no PPP da escola a fim de socializar práticas que levem a esta incorporação de forma colaborativa, integrando as várias atividades como oportunidades pedagógicas assimiladas por toda a comunidade escolar.

Com o mesmo propósito e baseada em sua pesquisa, Santos (2012) acredita que o sucesso educacional depende das parcerias rumo a mudanças estruturais e novas estratégias de ensino adequadas ao currículo, aos interesses e às necessidades dos alunos, por meio da articulação e contextualização dos saberes, utilizando várias metodologias promotoras de ações inter e transdisciplinares, na busca da cultura colaborativa entre os docentes.

A mesma autora verificou que, em Portugal, as AECs não são obrigatórias, mas demandam um incentivo ao trabalho em grupo e ao diálogo na partilha das ações, formando laços para a construção do sucesso escolar. As práticas proativas e colaborativas encontram dificuldades na atividade isolada do professor, demonstrando a importância da supervisão pedagógica e do processo longo e lento de formação em serviço. Esta repercute na qualidade do trabalho com os alunos e pode garantir a articulação entre os currículos, cujo elo é o professor titular de turma.

Santos (2012) também constatou que Portugal incentiva em suas leis a flexibilização e a articulação curricular que induzem a procedimentos de aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e ao conjunto de relações essenciais à colaboração e cooperação.

Para ela, projetos são como ações coletivas e os saberes devem articular-se num todo coerente, numa lógica de integração e não numa adição de disciplinas. Propõe, portanto, investigar os vínculos pedagógicos entre os profissionais para que desenvolvam projetos com núcleos geradores de estratégias em articulação curricular horizontal. Tais ações devem subsidiar os objetivos do projeto institucional da escola e estender-se ao projeto didático da sala, de acordo com as

especificidades das turmas envolvidas, abordando também cada criança na sua individualidade.

Igualmente, a análise de conteúdo das **Diretoras**, abrangendo a **Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas**, teve como objetivo conferir a organização do tempo para a formação dos profissionais em serviço, o planejamento e a análise crítica dos projetos desenvolvidos, a fim de realizar a socialização de seus produtos finais.

As quatro Diretoras entrevistadas afirmaram ser insuficientes as reuniões anuais entre Professores e ESs, estabelecidas em calendário escolar unificado pela SEDUC. Os Professores participavam, obrigatoriamente, de duas reuniões semanais, centradas em questões pedagógicas e administrativas (HTPCs). Já para os Educadores não se garantiu este espaço, contudo, as Diretoras acabaram adaptando alguns horários pela real necessidade de comunicação e integração, preocupando-se em não ferir questões trabalhistas, por se tratar de contratados pelas instituições subvencionadas à prefeitura de Santos. Destacaram a importância da garantia de horários preestabelecidos para as reuniões semanais com os ESs e mais periodicidade em reuniões com os dois segmentos juntos.

A totalidade das Diretoras apoiou a formação em serviço de seus ESs por intermédio das ofertas de reuniões sistematizadas pela SEDUC. Contudo, abordaram de maneira contínua a concepção de EI com todos os profissionais da escola devido à especificidade de seu atendimento. Uma Diretora, após avaliação, percebeu a necessidade de esclarecer o conceito de EI também junto aos funcionários, a fim de que entendessem as práticas e necessidades dos alunos que permanecem até dez horas na escola.

Dessa forma, todas as Diretoras se esforçaram para que a comunidade escolar compreendesse a proposta da escola de tempo integral. Uma delas denunciou que uma das dificuldades encontradas em sua rotina era a comunicação. Assim, a Equipe Gestora sugeriu aos profissionais ações que fortalecessem as práticas entre os turnos escolares. Apesar de objetivarem a articulação curricular, as reuniões com Professores e ESs em horários diferentes serviram muito mais para informar sobre as práticas desenvolvidas nos períodos do que para articular ações conjuntas.

[...] A diretora percebe a fragilidade da equipe gestora em capacitar seus funcionários em serviço. No

*momento não contavam com formação na área esportiva [...] (D1).
[...] Durante as reuniões e no dia a dia, nós, os gestores, atuamos com orientações pontuais aos educadores, buscando sugestões com os professores e vice-versa para dar suporte às atividades e torná-los mais confiantes[...]. (D3).*

Todas as Diretoras relataram que as poucas reuniões realizadas entre Professores e ESs apontaram para sugestões de propostas de trabalho diferenciadas e para mais atividades integradas com qualidade. Serviram também para que todos os profissionais tivessem vez e voz, integrando as atividades curriculares dos dois períodos ao PPP. Uma Diretora esperava que o modelo de EI fosse revisto e melhorado, ampliando sua concepção para as subvencionadas, a fim de efetivarem uma melhor participação enquanto sociedade civil.

As quatro escolas referiram-se à socialização dos estudos por meio dos projetos e das atividades trabalhadas ao longo dos trimestres. Os resultados foram apresentados aos pais e à comunidade em momentos distintos, ora no início do período para garantir a presença dos Professores que atuam pela manhã, ora no término do período, quando os responsáveis aproveitavam para buscar seus filhos.

Ressalta-se que os profissionais não conseguiram participar das Mostras, Feiras e Apresentações artísticas em conjunto, apesar de as atividades serem socializadas anteriormente entre eles. Essa prática se fez até pela ínfima presença de projetos entre os turnos e a impossibilidade de unificação dos horários de trabalho de ambos os segmentos. A divulgação também foi feita em reunião de pais e no Conselho de Escola para que os projetos fossem compreendidos e atraíssem uma participação mais efetiva.

Da mesma forma, a análise de conteúdo das **Coordenadoras Pedagógicas**, abrangendo a **Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas**, teve como objetivo conferir a organização do tempo para a formação dos profissionais em serviço, para o planejamento e a análise crítica dos projetos desenvolvidos, a fim de realizar a socialização de seus produtos finais.

Segundo todas as Coordenadoras, as quatro reuniões anuais programadas para o encontro entre Professores e ESs aparentaram ser insuficientes à formulação e implementação de propostas integradoras entre os sujeitos e saberes da escola de tempo integral. Concluiu-se que, dada a incompatibilidade de horários e de jornadas, o papel do setor pedagógico era de fundamental importância no processo pela busca de propostas e projetos unificados e focados nas

necessidades dos Alunos e da comunidade. Mesmo os Gestores adaptando os horários das reuniões, perceberam a fragilidade na comunicação e na formação oferecida em serviço.

Do mesmo modo, nas Reuniões Pedagógicas – RPs, foi sempre trabalhado o conceito de educação integral e de ampliação do tempo na escola, retomando, quando possível, a comunicação entre os profissionais para atuarem junto ao Aluno de forma globalizada.

Atualmente, todas as escolas utilizam como recursos de comunicação eficazes as reuniões separadas por segmentos, por grupos de *whatsapp* e de e-mails e também em parceria com os TOEs, para alinhar as propostas e dar o suporte metodológico para as ações.

[...] A gente percebe que os educadores têm uma postura mais flexível, eles participam melhor de eventos proporcionados pelo período da manhã. Só que o contrário não, [...] Não tem muita participação, parece que não há vontade de se unir, fica muito claro isso. A RP eu faço com todo mundo participando junto e a escola tem que estar a todo momento retomando isso, lembrando que o aluno fica em período integral [...] (CP1).
[...] Então elas acontecem nas RAPs e nas RPs, que são os momentos que a gente tem disponíveis, mas não que eu acredite que eles são suficientes [...]. (CP3).

Todas as Coordenadoras ratificaram que esses momentos ajudaram, em se tratando de compartilhar os conceitos inerentes à educação integral, porém faltou tempo para dar continuidade às formações iniciadas e produzir retorno às demandas dos profissionais, bem como para a reflexão crítica sobre as práticas, a troca de experiências e o estudo de casos empíricos e teóricos. As entrevistadas disseram acreditar que o que importa é a divulgação das boas práticas entre os períodos, mesmo que seja pelos funcionários da escola, os quais também precisam ser formados quanto à filosofia e missão da escola de tempo ampliado.

Todas as escolas estiveram abertas a fim de, por critérios próprios, convidar a comunidade para participar de eventos, apresentações de trabalhos, atividades, oficinas e projetos individuais. Porém, não houve propostas desenvolvidas entre Professores e ESs, porque não foram planejados e executados nas instituições.

[...] São momentos em que a gente abre a escola pra família, pra contemplar os projetos individuais. Pra apresentar o que foi trabalhado com cada professor, seu projeto, com o “Santos à Luz da Leitura”, mas não acontece a socialização com projetos em conjunto porque a gente não tem [...] (CP1).

Concomitantemente, a análise de conteúdo das **Professoras**, abrangendo a **Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas**, teve como objetivo conferir a organização do tempo para a formação dos profissionais em serviço, para o planejamento e a análise crítica dos projetos desenvolvidos, a fim de realizar a socialização de seus produtos finais.

Foi unânime o pronunciamento dos Professores em relação à necessidade de reuniões periódicas junto aos Educadores. As que aconteceram foram vistas como insuficientes, com abordagens superficiais, meramente informativas, em que foram utilizadas estratégias sem fins de integração curricular e nas quais nem todos os Educadores puderam participar. Uma Professora sugeriu que as reuniões de pais também fossem pilotadas pelos Educadores para maior divulgação das oficinas e engajamento pedagógico.

As Professoras apontaram a Coordenadora Pedagógica como único elo entre as ações, por meio de reuniões, conversas ou orientações. Reforçou-se também a primordialidade do trabalho dos Gestores com foco nas propostas integradas para o alcance dos objetivos. Como exemplo, uma Professora contou que, na sua escola, a CP iniciou o ano letivo com a base teórica e promoveu a continuidade das discussões no decorrer dos possíveis encontros. Ficou claro que as reuniões com os dois segmentos em separado não atenderam às expectativas da educação integral.

Notou-se a necessidade de projetos institucionais da escola, de curto, médio e longo prazo, porém, sem a interrupção costumeira de profissionais. Quem permanece na escola deveria dar continuidade aos projetos, integrando os currículos e, para isso, a Equipe Gestora garantiria o comando das ações.

Percebeu-se a carência de intencionalidade e de reflexão sobre a prática tanto no patamar da gestão quanto na execução de ações educativas que integrem os conteúdos desenvolvidos. As Professoras apresentaram mecanismos utilizados para aproximar os dois segmentos, tais como redes sociais, cadernos de recados, quadros de avisos, entre outros que favoreceram a comunicação.

Em geral, as escolas abriam as portas para os pais e a comunidade, a fim de divulgarem suas práticas em reuniões com os Professores e quase nunca com os ESs, estes, no papel de executores de atividades, incumbidos de ensaiar os alunos para apresentações relativas às suas oficinas. Os eventos quase sempre

aconteceram sem a presença conjunta dos profissionais da escola, por conta das jornadas e da ausência de trabalhos desenvolvidos entre estes sujeitos e os saberes curriculares.

Os Professores participaram das entrevistas com muita sinceridade e alguns as utilizaram como forma de desabafo.

De acordo com a análise de conteúdo dos **Educadores Sociais**, abrangendo a **Categoria 3 - Aperfeiçoamento e socialização das práticas**, este resumo teve como objetivo conferir a organização do tempo para a formação dos profissionais em serviço, para o planejamento e a análise crítica dos projetos desenvolvidos, a fim de realizar a socialização de seus produtos finais.

Observou-se que, em todas as escolas, foi feito um arranjo de horários específicos para a realização de reuniões semanais entre os Educadores e a Equipe Gestora. Horários esses que não atenderam nem às necessidades formativas do setor pedagógico nem às do administrativo.

Todos os ESs consideraram as reuniões pedagógicas trimestrais com a comunidade escolar insuficientes para a troca de experiências e o planejamento. As atividades propostas pelos gestores foram inicialmente de cunho geral sobre a temática da educação integral e posteriormente outras reuniões foram realizadas, em separado, pelos segmentos de Professores e Educadores para tratativas sobre a aprendizagem dos alunos e a avaliação dos projetos da manhã e da tarde.

Todos conversavam com os Professores periodicamente por até quinze minutos nos corredores das UMEs sobre assuntos de urgência e de comportamento dos estudantes e, quando as trocas ocorriam, eram por iniciativas pessoais. Foram unânimes também em atestar a relevância das reuniões em conjunto para a melhoria da comunicação entre os pares e o planejamento das atividades de forma integrada. As maiores dificuldades apontadas foram a incompatibilidade de horários como impedimento à realização de reuniões entre os dois segmentos e, na sequência, a ausência de intervenções pedagógicas necessárias à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Na fala de todos os Educadores, não se observaram propostas na perspectiva de articular os turnos e os fazeres por meio de projetos ou atividades intercurriculares idealizadas em reuniões semanais ou pontuais. Os encontros foram de curta duração, com a finalidade de transmitir informações e orientações para a resolução rápida de questões advindas do cotidiano escolar.

Apenas um Educador relatou a prática formativa de seu Coordenador Pedagógico, por meio de textos e vídeos, que enfatizou seu papel como interlocutor das práticas de Professores e Educadores. Nas entrevistas, deixaram claro a relevância das formações oferecidas periodicamente pela SEDUC por área de conhecimento. Apenas um Educador citou a TOE como auxiliar ao processo formativo em serviço.

Detectou-se, nas entrevistas dos Educadores, a falta de direcionamento para a implementação de projetos e atividades intercurriculares. A inexistência de horário para reuniões em conjunto entre os dois grupos de profissionais também se mostrou um dificultador dessa articulação. Apesar disso, algumas propostas foram realizadas por iniciativas pessoais e com o intuito de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciou-se o interesse em estabelecer parcerias com os Professores, desde que a condução do processo ocorresse de forma segura e intencional. Eles desejavam ser ouvidos e pareceram ávidos a aprender. Uma Educadora foi convidada pela Equipe Gestora para participar das reuniões pedagógicas com os Professores, mas relatou que não houve o entrosamento desejado, pois atuou como ouvinte. Outro Educador relatou que apenas o Coordenador fazendo a ponte entre os profissionais não bastava, pois muito se perdia nessa comunicação e na proposta de integrar os períodos. Um Educador afirmou que já trabalhava com seus colegas propostas articuladas em reuniões, mas que não tinha a mesma oportunidade de fazê-lo com os Professores.

Os trabalhos e produtos finais dos projetos e das atividades desenvolvidas entre os pares nas quatro UMEs, mesmo não sendo intercurriculares, foram apresentados de forma segmentada, quase sempre no final da tarde, o que facilitou, ao menos, a presença dos pais e responsáveis que buscavam os alunos na escola. Os Educadores disseram que os Professores sempre se responsabilizavam pelas reuniões periódicas com os pais e que, por sua vez, sentiam falta desse espaço também. Existia o intuito geral de divulgar à comunidade as ações desenvolvidas nas oficinas até para sua valorização.

Para tal, seria importante que a Equipe Gestora da escola de tempo integral, principalmente o setor pedagógico, ratificada pela SEDUC, criasse momentos, situações e reuniões ordinárias para a formação em serviço, subsidiando o trabalho do Professor e do Educador de forma coletiva para qualificá-los no seu

fazer, possibilitando-lhes, por meio do reconhecimento de sua prática, refletir e intervir sobre ela. Nesse sentido, faz-se necessário entender como se processa a aprendizagem dos alunos e utilizar os teóricos contemporâneos como fonte de estudos e pesquisa.

Em meio a tanta complexidade, existe um débito quanto à aprendizagem das emoções, das habilidades, das atitudes e do conhecimento. Há de se trabalhar de maneira integral todos esses recursos humanos, buscando o empoderamento do aprendiz, capacitando-o a resolver situações problemas em seu cotidiano e a vislumbrar possibilidades de autorrealização. É preciso converter a escola em espaço de aprendizagem de vida e não de disciplinas, como Gómez enfatiza.

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GÓMEZ, 1998, p. 17).

Pérez Gómez (1998) propõe uma educação que atenda à diversidade dos alunos e desenvolva suas competências de maneira integral, iniciando pela graduação completa dos Professores em licenciaturas e psicopedagogias e seguindo com a qualidade teórica que lhes possibilite atuar como pesquisadores, por meio dos estudos de casos. Define ainda que a ciência da educação esteja a serviço da melhoria do fazer nas escolas, procurando alternativas, sendo que a mesma prática com que se ensina os alunos deve servir para a formação docente. Afirma que os indivíduos são agentes que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem.

Ser capaz de agir e refletir sobre o próprio fazer constitui o verdadeiro compromisso do profissional da educação. Se não há reflexão, não há comprometimento profissional. Freire (1981) declara que, somente refletindo sobre si e sobre sua ação, tem-se consciência sobre ela.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no seu tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1981, p. 17).

Nessa perspectiva, a troca de informações gera o conhecimento, bem como a formação contínua em serviço leva a crer que o empoderamento teórico e didático do profissional atuante na educação integral é da máxima relevância para se alcançar a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Enfim, uma intervenção consciente requer a participação de seus profissionais, pois importar soluções estranhas à sua cultura desfaz o compromisso, tornando-o inautêntico e impessoal. Dessa forma, Freire (1981) insiste que há de se investigar e revelar cada contexto educativo, suas especificidades e necessidades. O profissional deve estar atento e ser reflexivo ao ponto de perceber sua ação como legítima àquela cultura e não estranha a ela. E na mesma linha de reflexão, Pérez Gómez compartilha:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GÓMEZ, 1998, p. 17).

Logo, na pesquisa de Felício (2001), as reuniões pedagógicas assumiram papel relevante no planejamento e na formação permanente dos Educadores, já que eles puderam refletir criticamente sobre sua prática e superar, com a colaboração de todos, os limites enfrentados no dia a dia.

Constatou-se ser indispensável a reserva de tempo para tais reuniões, pois elas favorecem o diálogo e a formação, bem como para a construção de propostas que levem a um trabalho educativo unificado e personalizado. A autora indica, ainda, possibilidades na criação de um currículo único entre a instituição escolar e a não escolar a partir da sua reorganização e do desenvolvimento coletivo da profissionalidade.

Por conseguinte, a análise de conteúdo dos **Alunos abrangendo a Categoria 1 - Concepção de Educação Integral e Projetos Pedagógicos**, teve como objetivo averiguar a concepção de educação integral e as práticas pedagógicas intercurriculares na escola de tempo integral.

Para todos os Alunos entrevistados, a escola de tempo integral significava mais tempo para aprender coisas novas e de maneira divertida. Disseram gostar das oficinas propostas e da convivência dos amigos. Para eles, o sentimento de que o período da manhã servia para estudar e o da tarde para se divertir, mesmo aprendendo algo novo, era constante. Poucos achavam a escola cansativa, outros

entendiam que os pais precisavam trabalhar e, assim, teriam segurança e oportunidade para se desenvolver, aprender a brincar. Uma Aluna usou o termo “escola acolhedora”, outro disse que aquele tipo de escola lhe daria um bom futuro e uma Aluna concluiu que ali poderia aprender a ser uma professora de educação física.

Dos oito Alunos entrevistados, apenas dois não entenderam o conceito de projeto a ser desenvolvido entre Professores e Educadores e, por isso, relataram sobre atividades ocorridas pela manhã e que continuavam à tarde. Alguns percebiam que as brincadeiras da tarde eram formas mais agradáveis de explicar e aprender algum conteúdo estudado no período matutino. Uma Aluna contou que a atividade que a Professora iniciava na aula da manhã continuava à tarde com a Educadora de vivência pedagógica, que esclarecia aos estudantes eventuais dúvidas e os orientava nas lições de casa.

Um Aluno afirmou que percebia a comunicação entre os Educadores, que eles conversavam com a Professora sobre as atividades. Para os outros sete, os assuntos apresentados nos dois períodos escolares seriam totalmente diferentes, ainda entendendo a escola da manhã para aprender e a da tarde para divertir.

Uma Aluna afirmou que não percebia projetos elaborados na sua escola, mas tinha a informação dos projetos que eram encaminhados pela SEDUC. Integrante do Grêmio Estudantil de sua escola, afirmou que grande parte dos projetos desenvolvidos eram sugeridos pelos próprios alunos, por meio das Assembleias Escolares, apoiados pela gestão e por profissionais da escola.

[...] Na verdade, a maioria dos projetos é as crianças que têm a ideia. Nós damos a ideia. Aí, ao invés dos professores e educadores darem a ideia, eles apoiam a nossa ideia. Porque, a gente tá fazendo o projeto da festa e eu tive a colaboração da coordenadora, da minha professora e da educadora. Tenho a colaboração delas e o projeto táí [...] (A2.2).

Notável também o posicionamento de uma aluna ao refletir, durante a entrevista, sobre o trabalho articulado de sua Professora com uma Educadora, concluindo que se todos trabalhassem daquela forma, a escola se tornaria bem mais interessante aos estudantes e à aprendizagem. Salientou não bastar somente à SEDUC e a alguns alunos sugerirem ideias e projetos. É preciso que os Professores e Educadores trabalhem juntos para isso e, em sua fala precoce, quando diz que a

escola a ajudou a pensar dessa maneira, deve-se ensinar os alunos a trabalhar em equipe.

Todos perceberam que o projeto articulado pela SEDUC e partilhado entre os dois períodos de aula colaborou para que aprendessem algo novo. Os Alunos de duas escolas que aderiram ao Projeto de Grêmios Escolares Mirins participaram da pesquisa com respostas admiravelmente mais reflexivas e argumentativas do que os alunos das escolas que não contavam com este projeto.

Esses Alunos disseram que as atividades desenvolvidas pelo Grêmio permearam ações envolvendo toda a escola. Já para uma Aluna, ficou clara a necessidade da divisão das ações entre os períodos escolares, alegando a confusão que poderia ser criada na mistura dos conteúdos trabalhados até mesmo pelos Professores do ensino regular. Ficou evidente que para grande parte dos alunos a oficina de vivência pedagógica tornou-se a porta de entrada dos projetos comuns entre os dois períodos.

[...] A minha professora da manhã falava o que ia acontecer e a da tarde falava outras coisas que também faziam parte do projeto. E isso ajudava bastante porque com toda certeza ficava mais fácil, muito mais fácil. Se todos trabalhassem desse jeito acho que ia mudar bastante coisa, porque aí nossa escola ia ficar bem mais interessante. Porque não é só a SEDUC mandar os projetos e alguns alunos terem a ideia. Não, alguns professores da manhã e da tarde têm que sugerir, têm que dar ideia, têm que ajudar os alunos a trabalhar em equipe, todo mundo [...]. (A2.2).

A análise de conteúdo dos **Alunos, abrangendo a Categoria 2 – Preferências do aluno em relação à escola de tempo integral**, teve como objetivo constatar as aulas e os períodos preferidos pelos alunos e de que maneira gostariam de aprender na jornada regular e ampliada.

Observou-se que todos os Alunos nessa faixa etária mantinham o gosto pela matemática no turno regular de aulas, com opção também pela educação física, o inglês e a língua portuguesa. Houve predominância de escolha pela oficina de esportes, e também por arte, capoeira e dança.

Dos oito Alunos entrevistados, três preferiam a escola no período da manhã, um à tarde e outro disse que gostava dos dois períodos igualmente, enquanto três não souberam responder.

Três Alunos responderam que gostavam mais de aprender por meio de brincadeiras e apenas um divergiu dizendo que preferia de um jeito sério. Dois

Alunos apontaram o gosto por aprender em grupo e na convivência com os amigos da escola.

Portanto, a análise de conteúdo dos **Alunos abrangendo a Categoria 3 – Projetos e socialização de atividades**, objetivou conferir o conhecimento dos alunos pelos projetos desenvolvidos na escola e sua socialização em eventos.

Salientou-se, mais uma vez, a diferença nas respostas dos Alunos inseridos no Grêmio Mirim e nas unidades de educação onde a Assembleia Escolar era prática constante. Para eles, os momentos criados por meio desses projetos auxiliavam no estabelecimento de vínculos com os profissionais, os colegas e a escola propriamente dita. Assim, relataram sobre ideias sugeridas por eles e que foram aproveitadas pelos Professores e Educadores em procedimentos pedagógicos que motivaram a aprendizagem. Defenderam a melhoria da rotina e das propostas da escola, compreendendo mais a força do trabalho em equipe, levando em conta as prioridades e o desejo de todos os envolvidos.

Já os quatro entrevistados que não tinham contato com a prática de Assembleias e de Grêmios deram respostas mais superficiais, contudo exteriorizando a vontade de que suas escolas se apropriassem dessas ferramentas democráticas de convivência em suas relações.

Metade dos Alunos sugeriu a oficina na qual gostaria de participar: jardinagem, música, balé e ginástica olímpica. Porém, a outra metade reivindicou a realização de mais atividades fora da sala de aula, inclusive livres, e passeios no entorno da escola. Outra solicitação, muito importante para alguns Alunos, referiu-se ao aumento de tempo destinado a situações de grupo, com aulas em formato de roda de conversa a fim de desenvolverem ideias, pensamentos, contar novidades, promovendo mais convivência entre os estudantes e profissionais da escola.

Aliada a estes desejos, uma Aluna aspirava a que sua escola ampliasse o atendimento em tempo integral até o 9º ano do ensino fundamental. Outro entrevistado, preocupado com a aprendizagem dos colegas, recomendou a formação de um grupo de monitores para auxílio aos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Apenas um dos Alunos entrevistados disse que se esquecia de contar aos pais os acontecimentos da escola, às vezes por cansaço. Mas os outros sete contavam à família e aos amigos as novidades e as dificuldades enfrentadas diariamente para a manutenção de seus relacionamentos ou aprendizados. Uma

Aluna reforçou a necessidade de tempo e espaço no ambiente escolar para a troca de informações trazidas pelos colegas e garantiu que daquela forma é que poderiam surgir os projetos.

Mais da metade dos estudantes entrevistados desejava projetos que transformassem a escola, por meio de trabalhos em equipe, atividades em grupo, práticas e estudos externos ao ambiente escolar, mais atividades livres, aulas em formato de rodas de conversa, ou seja, pleiteava mais tempo e espaço para a convivência e a reflexão sobre o que e como estudar e, assim garantir oportunidades de Professores, ESs e Gestores elaborarem novos projetos coletivos.

9 DISCUSSÃO

A discussão deste trabalho apoia-se nos textos que apresentaram mais aderência ao objetivo da pesquisa, bem como na análise de conteúdo, esta advinda das entrevistas realizadas nas quatro escolas de tempo integral, considerados os seus contextos.

Tendo em conta o título desta dissertação “A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes” e a abrangência do resultado da pesquisa com base em trinta e dois entrevistados, pondera-se o currículo o caminho por onde os estudantes enveredam de modo subjetivo, sob a mediação atenta dos profissionais da educação. Sendo assim, para melhor efeito do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se na responsabilização de sua prática, seu acompanhamento e sua avaliação contínua por gestores e toda a comunidade escolar.

A escola de tempo integral, nesse sentido, carece de um olhar detalhado e comprometido com as propostas e metodologias educativas para a extensão de seu tempo com propósitos, dinamismo e integração dos saberes de forma colaborativa entre as pessoas que nela atuam. Por isso, considera-se relevante a explanação, o estudo e a reflexão sobre essa escola, o ensino e as práticas docentes para que se construa uma ação cotidiana, intencional e dirigida, garantindo o diálogo entre os profissionais e o direito a uma aprendizagem de qualidade.

Para tal, esta pesquisa, que discorre sobre educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Santos, sistematiza e recomenda ações objetivando uma gestão capaz de tratar diferenciadamente esta política pública e assegurando as condições para que todos os estudantes possam empoderar-se dos conhecimentos necessários à sua evolução cidadã numa jornada de dia inteiro.

Complementando esta finalidade, o presente estudo compila produção acadêmica sobre o tema e práticas desenvolvidas nas escolas em foco, com a vantagem de desenrolar-se durante os anos de 2015/16 e 17 no cenário profissional da investigadora, a Secretaria de Educação de Santos.

Desta feita, chega-se a várias conclusões, dentre elas que há de se ter ainda o deslumbre, o ideal, a vontade humana para se construir um grupo de trabalho na escola pública de tempo integral que demande inovação e adequação à

realidade. Somente legitimando a colaboração de todos os profissionais implicados no processo de edificação e reestruturação curricular, haverá a retomada de consciência da necessidade desse envolvimento responsável para a melhoria e transformação das realidades de cada educando, como uma missão social.

Se os sujeitos são dinâmicos, únicos, o tempo determinado, o espaço a ser desbravado variável, o currículo globalizado, então qual o impedimento para que se transforme a escola de tempo integral em escola de tempo inteiro, contínuo, dialógico e inter e transdisciplinar? Tempo esse integral e ávido por práticas felizes, pronto a ampliar saberes e formar seres humanos para intervirem positivamente na sociedade.

A totalidade da escola deve ser convocada a olhar a temática do desenvolvimento integral e suas repercussões, seja nas relações entre seus diversos profissionais, seja nas aprendizagens de sala de aula.

A mobilização e a sensibilização para tal feito precisam de todos os profissionais - funcionários, servidores da limpeza, diretor, coordenador, professores - além dos estudantes e da comunidade. O trabalho deve envolver uma agenda fixa e ações conforme a demanda ao longo da rotina escolar. Os professores devem ser orientados e estimulados a dialogar com a temática da interdisciplinaridade em suas diversas áreas de conhecimento.

Por sua vez, os gestores devem se encarregar da formação em serviço dos docentes e funcionários, embasando-as em legislações e desdobramentos pedagógicos. Professores que participam de cursos, palestras e encontros precisam ser aconselhados a multiplicar seus conhecimentos junto aos demais, em um intercâmbio que deveria acontecer semanalmente, durante as reuniões pedagógicas, inspirando-se mutuamente a aprofundar discussões sobre as práticas e a propor realinhamentos.

Com isso, seria possível acompanhar uma mudança na condução das aprendizagens em sala de aula, a começar pela integração curricular apoiada na perspectiva da educação integral. Essa construção de conhecimento se daria em conjunto, abrindo-se ao território e entendendo que tal interação fortaleceria o vínculo com a comunidade escolar.

Para tanto, as redes de ensino poderiam criar um plano de articulação curricular fundamentado nos mais inovadores teóricos. Porém, se a comunidade não abraçar a ideia, se a tomada de decisão não for consciente para a mudança das

práticas coletivas, o sentido de união entre os saberes e os sujeitos dificilmente se dará para transformar a vida dos estudantes.

Nos resultados obtidos, constatou-se que alguns profissionais conhecem e desejariam pôr em prática a teoria aliada aos seus fazeres pedagógicos cotidianos. Devido a isso, encontrou-se alguma identificação nas práticas das escolas com os referenciais pesquisados, fato que propiciou a esta investigação maior reflexão e aprofundamento, indo em busca de metodologias para as reais aprendizagens dos estudantes.

Ao analisar as entrevistas, perceberam-se também fragilidades quanto ao acompanhamento das ações das escolas de tempo integral, principalmente no que se referia à implementação dos PPPs de forma intercurricular. E quando se implementa, mas não se monitora nem se avalia periodicamente uma política educacional, por meio de evidências, ela está fadada à descontinuidade e à inefetividade.

Nesse sentido, para que haja um trabalho colaborativo e participativo é necessária, de um lado, a liderança segura de um grupo gestor institucional na figura da SEDUC e do Supervisor de Ensino e, de outro, a escolar, na figura da equipe gestora engajada, comprometida, com alguma experiência e proatividade, resiliente, e que saiba operacionalizar os interesses conflitantes dos diferentes grupos que constituem a comunidade escolar.

A realidade diária da escola de tempo integral preconiza a vida, incentivando a afetividade, a confiança, a liberdade individual, a justiça social e a comunicação. Logo, torna-se importante estabelecer laços de comunicação entre os membros do processo educativo. Apesar das dificuldades, o diálogo deve ser aberto a todos que participam de um projeto comum, a favor da aprendizagem do educando.

O cerne deste trabalho é, portanto, a articulação entre os sujeitos e os saberes, apontada como medular por diversos teóricos que tratam da temática da formação humana na perspectiva da educação integral. Desse modo, a pesquisa revela a necessidade de a política pública municipal conseguir oficializar mais encontros periódicos, ditos insuficientes, entre os profissionais da escola, pois percebe-se que os professores desconhecem as práticas dos ESs e vice-versa, fazendo com que a articulação pedagógica se dê por meio do currículo integrado, construído por toda a comunidade escolar e fundamentado no PPP.

Hoje em dia, necessita-se cada vez mais da valorização dos saberes de todo o colegiado e da comunidade local para suprir uma escola que agrega pessoas originárias de várias situações e graus de escolaridade, como alunos, funcionários, professores graduados e pós-graduados, além de ESs com notório saber em área específica, para se ressignificarem as práticas e construir um espaço que se faz diverso a cada dia, caminhando ao encontro do cidadão do século XXI.

A gestação de uma nova identidade para a escola de tempo integral impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Isto significa que é preciso a escola espelhar um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. A partir delas é que será possível construir essa nova identidade. Somente será democrática a escola que permita diálogos politicamente produtivos entre as diferentes culturas e classes.

Por conseguinte, reitera-se aqui a necessidade de os profissionais das Secretarias de Educação estarem sempre se atualizando, estudando, pesquisando e, presentes nas escolas, ouvindo as demandas, dificuldades, anseios e sugestões tanto dos gestores quanto dos demais profissionais atuantes, inclusive dos alunos, para que possam interagir com os sujeitos da ação e não se deixem prender a gabinetes burocráticos.

As visitas técnicas periódicas, o envio de questionários virtuais e a proposta de reuniões em pequenos grupos com os gestores vêm auxiliar na busca de melhores e mais assertivas políticas públicas educacionais, desde que as informações e a análise dos dados sejam sistematicamente repassadas para futuras intervenções a quem tem liberdade e autonomia para a tomada de decisão.

Neste ponto, verificou-se a existência de uma grande variedade de opiniões sobre o conceito de escola de tempo integral e seus desdobramentos. Em suma, pretendeu-se aferir se existia alguma articulação curricular entre as ações dos profissionais atuantes nas escolas de tempo integral investigadas.

Embora já bastante presente nos normativos legais, a articulação curricular ainda está longe de ser uma prática corrente, principalmente entre professores e ESs. Nas escolas onde decorreram os estudos, as práticas de articulação são superficiais e irreconhecíveis, quando existentes, e sua busca acontece predominantemente em reuniões de docentes e ESs em separado,

amparadas pelo coordenador pedagógico em nível de elaboração de documentos e propostas de conteúdos a serem trabalhados.

Muitas dificuldades são encontradas no processo que propõe agregar os componentes curriculares na construção de um único foco ou objeto de estudo. Muitos que atuam em escola de tempo integral não acreditam nela, por não conhecerem talvez a proposta de Educação Integral Intercurricular.

Para implantar uma educação cidadã, que considere o direito de o aluno aprender de forma analítica, criativa e transformadora, atua-se entre o amor e a dor, pois as inovações geram inseguranças, provocando resistência. Muito mais poderia ser feito, mas fica-se, por vezes, na dependência do entendimento de integrantes da escola como um todo ou da equipe gestora sobre a concepção de educação integral e, ainda, da interdisciplinaridade que a precede.

Dessa forma, conclui-se que para acontecer uma verdadeira articulação curricular, não é suficiente que as normas e a legislação estejam postas e acessíveis. O seu desenvolvimento na ação depende das condições reunidas pela Secretaria de Educação e pela comunidade escolar, ou seja, resulta da relação entre gestores, professores e ESs, da predisposição à inovação e à mudança, da abertura à comunicação e à colaboração. Assim afirma Santos (2012), ao propor que a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.

Para tanto, segundo Felício (2011), são várias as possibilidades para a construção de um currículo único, tendo como ponto inicial sua reorganização, focada no desenvolvimento coletivo da profissionalidade, ou seja, em ações colaborativas para o desenvolvimento das competências de cada profissional.

Na maioria dos municípios brasileiros, o programa federal Novo Mais Educação segue como indutor da política de educação integral. Apesar de consagrar em seus normativos legais a articulação curricular e a efetividade de suas ações – a fim de promover a cooperação entre os docentes, bem como a adequação do currículo aos interesses e às necessidades dos alunos por meio da articulação dos saberes – apresenta inúmeras dificuldades: financeiras, estruturais, conceituais e culturais, que obstruem sua implementação de forma satisfatória, inclusive na rede municipal de ensino de Santos.

Dados os fatos, parece que o mais importante do trabalho realizado por todos que geram a educação integral na rede municipal de ensino de Santos é a disseminação do seu conceito e do direito da criança e do jovem a uma educação pública emancipatória, e com mais tempo para a apropriação de diversos conhecimentos: acadêmicos, físicos, sociais, emocionais e, sobretudo, humanos.

O refletir constante sobre como se processa a educação integral em resposta às demandas do ser humano na sociedade contemporânea visa à compreensão e à modificação da realidade escolar para proporcionar aos estudantes transformações significativas que alicercem a construção de seu aprendizado por completo. Nesse sentido, Freire reafirma:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1981, p. 20).

Por tantas razões, realizar uma pesquisa séria em âmbito escolar não é tarefa das mais fáceis. Requer muita dedicação, empenho, disciplina, tempo e fundamentalmente curiosidade para entender como e por que acontecem ou deixam de acontecer certos fatos, que interferem na qualidade de vida das pessoas e, em especial, dos estudantes.

Contudo, ponderando-se a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) /2014, que diz respeito a oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, entre tantos outros, alguns pontos revelam-se menos assertivos na atuação da gestão institucional: dependência das políticas públicas educacionais vigentes, de seus programas e projetos; descontinuidade de profissionais nas secretarias e nas escolas; falta de informação e de responsabilização dos especialistas (devolução de verbas aos cofres públicos); escassez de diretrizes, parâmetros e protocolos a serem monitorados pela Secretaria e que embasem o trabalho da escola; fragilidade e secundarização com que se trata a educação integral; ausência de um núcleo idealizador e executor de propostas que provoquem o avanço de políticas para a formação integral do estudante.

Para tanto, os resultados desta pesquisa, segundo Minayo (2000), deveriam chegar de alguma forma aos grupos pesquisados, com o objetivo de

popularizá-los e empregá-los como disparadores de discussões e debates para que o processo educacional cresça e se modifique na busca de melhorias das políticas públicas educacionais.

Por fim, sugere-se que esta Dissertação sirva como subsídio tanto aos interessados, em geral, pela temática e profissionais das Secretarias de Educação quanto aos que atuam nas escolas, para reflexões e posteriores encaminhamentos no âmbito da educação integral, que expande seus tempos, espaços e currículos em função da formação de seus sujeitos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num país de desigualdades, muitas são as vozes que se misturam à minha...

A luta pelo direito à educação de qualidade para sempre continuará...

Resistiremos pela concepção de educação integral para todos...

Honraremos a quem muito trabalhou pela melhoria da escola pública...

A escola é um espaço de todos e por todos...

Os interesses apenas pedagógicos são primários diante da amplitude social a que a educação nos remete...

Onde os olhos não alcançam e a razão não compreende, só a educação cabe...

Márcia Calçada

O processo de desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se num decurso doloroso e intenso de formação, que dependeu de amadurecimento intelectual para a assimilação de dados e informações, conectando-os às experiências reais e cotidianas do ambiente escolar e da Secretaria de Educação de Santos, a fim de construir o conhecimento desejado.

Como já citado, a luta pelo direito à educação pública de qualidade para todos permanecerá no cotidiano do profissional da educação comprometido com sua função social, de modo a honrar nossos antepassados, que como nós, não desistiram de suas convicções.

O exercício contínuo de lutar pela escola pública como espaço de convivência e núcleo social em suas comunidades se faz princípio, pois o poder de transformação que se dá e se ganha com a educação é muito maior do que a mera discussão sobre conteúdos acadêmicos que regulamentam o currículo da escola pública brasileira.

As leituras e estudos, o compartilhar ideias e reflexões, as aulas, a pesquisa, os seminários, os estágios deste Mestrado, a participação em Fóruns e Grupos de Pesquisa garantiram avanços e o permanente desejo em continuar trilhando os caminhos da educação integral para nossos brasileiros e brasileirinhos.

Desta feita, encontrou-se um panorama de necessidades, inquietações e propostas nas práticas das escolas de tempo integral investidas nesta pesquisa. A

transformação do currículo existente e sua articulação, os tempos para a formação em serviço e para o diálogo entre os profissionais e alunos e a inserção de um projeto institucional que direcione um Projeto Político-Pedagógico colaborativo são apenas algumas vertentes da vasta amplitude desta temática.

Para isso, a coleta amostral dos dados indagou questões que apontam variadas fragilidades sobre: a concepção de educação integral; as práticas pedagógicas intercurriculares; a existência de projetos unificadores na jornada estendida; a organização do tempo para o aperfeiçoamento, o planejamento e análise das ações desenvolvidas; e ainda encaminhou a socialização dos produtos finais construídos.

Apesar de os últimos capítulos comporem os resultados, as análises e as discussões sobre o estudo e apresentarem-se bastante conclusivos, há a necessidade de se tecer mais algumas considerações de forma resumida, contudo detalhada.

O objetivo desta Dissertação foi compreender os conceitos e significados da escola de tempo integral na rede municipal de ensino de Santos e verificar qual o lugar do currículo integrado e sua possível articulação nesses espaços e tempos educativos, mediante a construção de um panorama da produção acadêmica existente, no período de 2011 a 2016. A partir da análise dessa produção, poder contribuir com o debate e a construção de uma escola pública de tempo integral que respeite a intencionalidade do saber e a integração, por meio do PPP, do trabalho pedagógico entre os seus sujeitos, fazendo valer a qualidade do processo educativo.

Vale lembrar que a concepção ampliada de currículo é assumida por todos os profissionais da escola, por meio de um processo reflexivo sobre a ação educativa perante os estudantes. Dessa forma, algumas inferências foram feitas.

A primeira diz respeito às fragilidades encontradas nas práticas das escolas de tempo integral da rede municipal de Santos, por meio da pesquisa realizada com as **Diretoras**: as quatro não atuaram por mais de dois anos como gestoras de suas escolas de tempo integral; afirmaram serem insuficientes as reuniões entre professores e ESs durante o ano letivo; tiveram dificuldade em encontrar respostas em suas práticas que revelassem a concepção de EI; a política educacional carecia de condições mais adequadas para melhor implementação; o atendimento, em vigência, de dez horas diárias é muito desgastante para o aluno; o modelo de EI utilizado necessita ser revisto e melhorado; é legítima a necessidade

de esclarecer o conceito de EI também junto aos funcionários; a criança deve sempre ser ouvida para o replanejamento eficaz das intervenções; todos os profissionais deveriam poder participar em conjunto das Mostras, Feiras e Apresentações artísticas, a fim de que os projetos fossem compreendidos e atraíssem uma participação mais efetiva da comunidade.

A segunda consideração relaciona-se às **Coordenadoras Pedagógicas** e diz respeito à melhoria da infraestrutura das unidades e à necessidade de estratégias para a permanência estendida dos profissionais, além de uma atribuição de salas e escolas diferenciadas para aqueles que almejavam atuar nas escolas de tempo integral. Versa também sobre a tentativa de fazer a ponte informativa e formativa entre os profissionais e possíveis projetos comuns; sobre a falta de tempo para dar continuidade às formações iniciadas e produzir retorno às demandas dos profissionais, bem como para a reflexão crítica sobre as práticas, a troca de experiências e o estudo de casos empíricos e teóricos e a ausência da exposição dos produtos finais, por falta de planejamento e execução de projetos intercurriculares, apontados como vulneráveis na referida política.

As coordenadoras apontaram ainda a dificuldade que o professor apresenta em se desprender do rigor cronológico e conteudista do plano de curso oficial da rede de ensino, resistindo à adaptação dos conteúdos curriculares a um projeto integrado; observaram como fragilidade a falta de planificação quanto aos projetos integrativos, raramente inseridos ao PPP; registraram a ausência de um plano de curso das oficinas ou atividades da jornada estendida nos campos de conhecimento, com as devidas habilidades e competências a serem desenvolvidas; disseram que na metade das escolas pesquisadas não se planejam e não se inserem em seus PPPs propostas interdisciplinares ou intercurriculares, somente pensando costumeiramente projetos didáticos individualizados, desenvolvidos de forma solitária nos períodos distintos das aulas.

A terceira consideração é relativa às **Professoras** e destaca a falta de conhecimento sobre a temática pela ausência de oportunidades formativas; a dicotomia e a rotulação entre a jornada regular pedagógica e a jornada ampliada recreativa; o turno regular muito curto para dar conta de todo o conteúdo do plano de curso e a necessidade da ampliação do tempo para o trabalho prático do currículo; a conscientização das propostas de não compartimentalizar o currículo, a otimização do trabalho colaborativo, a necessidade da elaboração de projetos em comum; as

dificuldades na compreensão do papel do educador social, a dificuldade de reconhecer as práticas pedagógicas correspondentes ao conceito de educação integral; o entendimento restrito de que apenas se articulam ações entre os turnos por meio da realização da lição de casa e do reforço escolar; o entendimento de que a integração curricular fosse apenas para complementar o conteúdo regular; a deficiência na articulação, comunicação e no tempo para o diálogo entre os profissionais; a descontinuidade dos currículos; as abordagens superficiais em reuniões, sem fins de integração curricular; a rara participação dos educadores em reuniões de pais; a carência de intencionalidade e de reflexão sobre a prática tanto no patamar da gestão quanto na execução de ações educativas que integrem os conteúdos desenvolvidos. Entretanto, não fizeram uma autocrítica como fator indutor da melhoria das práticas cotidianas nas escolas de tempo integral.

As Professoras ponderaram também sobre: o pouco tempo para dialogarem com os ESs; as diferentes opiniões acerca do conceito de educação integral entre os professores; a possibilidade de integração curricular por meio da jornada estendida de professores; a unanimidade quanto à necessidade de reuniões periódicas junto aos educadores; a improdutividade das reuniões realizadas com professores e educadores em separado; a interrupção de projetos gerenciados por uma equipe gestora descontínua e a ausência de trabalhos desenvolvidos entre os sujeitos e os saberes curriculares, por conta das jornadas incompatíveis dos professores e ESs.

A quarta consideração corresponde aos **Educadores Sociais** e se vale da necessidade de valorização financeira da categoria; da necessidade de saídas de estudo constantes; diz respeito também à necessidade de tempo para a troca de informações e propostas de intervenções entre seus pares e professores; o aumento da duração da oficina e à tentativa de arranjos de horários insuficientes para a realização de reuniões semanais entre os educadores e a equipe gestora.

Também indagaram sobre a escolha das oficinas ser feita pelos alunos; a formação profissional específica, continuada e a intencionalidade das aulas para a qualidade do trabalho; a falta de sistematização de ações para a interação com os professores; as dificuldades em encontrar aderência entre o currículo regular e o currículo proposto na ampliação da jornada; sobre as propostas das oficinas serem estimulantes devido à extensão do tempo do aluno na escola; as conversas com os professores realizadas nos corredores das escolas, por iniciativas pessoais; o

interesse em estabelecer parcerias com os professores, desde que a condução do processo ocorresse de forma segura e intencional; sobre o desejo de não serem apenas ouvintes na escola; a fragilidade de ter-se apenas o coordenador como ponte entre os profissionais, perdendo-se muito nessa comunicação e na proposta de integrar os períodos e finalmente sobre a falta de encontros sistemáticos com os responsáveis pelos estudantes.

A quinta e última consideração refere-se aos **Alunos** entrevistados quanto: aos assuntos apresentados nos dois períodos escolares serem totalmente diferentes, ainda entendendo a escola da manhã para aprender e a da tarde para divertir; à falta de percepção de projetos integrativos elaborados na própria escola; a escola motivar o trabalho em equipe; a reivindicação de mais atividades fora da sala de aula; o aumento de tempo destinado a situações de grupo, com aulas em formato de roda de conversa a fim de desenvolverem ideias, pensamentos, contar novidades, promovendo mais convivência entre os estudantes e profissionais da escola, ou seja, pleiteavam mais tempo e espaço para o convívio e a reflexão sobre o que e como estudar e, assim garantir oportunidades entre professores, ESs e gestores de elaborarem novos projetos coletivos.

Este diagnóstico também evidencia alguns embaraços que devem ser superados na construção do currículo da escola de tempo integral com a perspectiva da Educação Integral na rede municipal santista e que vão ao encontro do que propôs Felício, a saber:

Uma legislação que garanta a Educação Integral para todos e não apenas para algumas experiências específicas e pontuais. Uma política de financiamento que garanta as necessidades provenientes da Educação Integral, sobretudo na necessidade de o tempo integral também ser considerado para o professor. A construção de um corpo conceitual que sustente a concepção de currículo da Educação Integral para além da expansão do tempo na escola. A formação de profissionais para entender e desenvolver ações educativas em perspectivas mais amplas que a escola formal (FELÍCIO, 2011, p.180).

Assim sendo, faz-se necessário o enfrentamento desses desafios para que a escola de educação e tempo integral possa ser configurada como direito de todos os cidadãos santistas em idade escolar.

São imperativas a reinvenção e a reorganização do processo educativo e para isso há de se aprofundar o estudo da legislação e de se propor atualizações

das políticas de educação, conforme as necessidades locais e globais; há de se revalidar as formações em serviço a todos os segmentos profissionais atuantes na escola de tempo integral, fortalecendo, transformando e aperfeiçoando a visão e o fazer pedagógico do colegiado, com vistas a autocríticas e reflexões, decompondo as práticas superadas em aplicações colaborativas e integrativas; há de se criar também protocolos de supervisão, avaliação e replanejamento dos projetos político-pedagógicos, intervindo, se necessário, nas práticas educativas com vistas à concepção da formação integral do estudante, além de se fazer primordial o investimento financeiro e técnico da Secretaria de Educação.

Diante do exposto, vê-se que não basta apresentar novas propostas de reestruturação curricular, de tempo e espaço escolar para que os direitos das crianças sejam oportunizados, respeitados e garantidos na escola, mas é preciso acreditar na educação integral em tempo integral acolhedora, significativa e fonte de experiências que toquem a criança e o jovem como a única maneira de transformação em sua vida de educandos da escola pública.

As necessidades e realidades verificadas quanto ao entorno escolar devem ser registradas e pautar: a formulação coletiva de fato e a inserção de um projeto institucional que direcione o PPP colaborativo, seu monitoramento e sua permanente avaliação, criando assim possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Nesse contexto, revelar o aspecto comunitário da construção de um PPP revalida também a escola como espaço educativo, cultural e social de seu território, ratifica sua verdade, sua premissa, seu valor e seu norte! De modo que sua missão maior seja empoderar o cidadão de conhecimentos para uma melhor consciência social, alcançando, propagando e executando com vigor, empenho e esperança uma vida feliz, proveniente de uma educação progressiva e emancipatória, como sempre ensinou Paulo Freire (1981).

A proposta interventiva sugere um plano de ação a fim de dirimir de modo prático e dinâmico as vulnerabilidades evidenciadas durante todo o processo da pesquisa nas escolas de tempo integral da rede municipal de ensino da cidade de Santos.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MÁRCIA DE CASTRO CALÇADA KOHATSU

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS: ELO
ENTRE SUJEITOS E SABERES**

SANTOS

2017

1 INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

O mote inicial deste trabalho, desde o projeto de pesquisa até a finalização da Dissertação, foi analisar de que maneira ocorrem as práticas de articulação do currículo formal e do não formal nas escolas de tempo integral da rede municipal de ensino santista, constatando as realidades e as condições de trabalho em quatro dessas unidades.

Desta feita, em paralelo à revisão bibliográfica, realizou-se a pesquisa de campo e recolha de dados amostrais, investigando diretores, coordenadores pedagógicos, professores, ESs e alunos quanto ao conceito de educação integral assumido nas respectivas escolas, seus currículos, projetos e modos de socialização, para, enfim, propor a construção de um currículo único, inter e transdisciplinar, com vistas à interdependência das áreas do conhecimento, dentro de um processo que priorize o contexto social da comunidade escolar. E, assim, constituir territórios educativos, empoderando os educandos enquanto sujeitos, integrando-os aos saberes curriculares no tempo e no espaço, definidos democraticamente por meio do Projeto Político-Pedagógico para avançar continuamente nas questões curriculares da escola de tempo integral.

Se, por um lado, assumir o currículo como uma construção cultural e social demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que o moldam, por outro lado, entendê-lo como forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários sujeitos, múltiplas concepções, espaços e tempos distintos, diversos saberes/fazeres intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas

estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais a fim de se encontrar parâmetro para novas propostas [...] (FELÍCIO, 2011, p. 167).

Logo, a presente proposta de intervenção é, na verdade, a culminância da Dissertação apresentada no curso de Mestrado Profissional à Universidade Metropolitana de Santos, intitulada “A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes”, que teve como ponto de partida a experiência profissional da autora, permeada por inquietações e aspirações relativas à política de educação e tempo integral vigente no sistema municipal de ensino de Santos.

A pesquisa abrangeu parte das políticas públicas no âmbito da Educação Integral e seu breve histórico no Brasil, com base no recorte selecionado de 2011 a 2016 em bancos de dados de teses, dissertações, artigos, entre outros.

Dessa maneira, foi possível constatar que, desde o início do século XX, sempre se buscou algum tipo de ensino voltado às populações marginalizadas, enquanto recurso civilizatório para o cumprimento de metas e o desenvolvimento do país, levando ao chamado “entusiasmo pela educação popular”. A autora Moll (2012) convida à reflexão trazendo registros de um dos mais influentes educadores e políticos do século passado, considerado ainda tão atual:

Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, de seus problemas, de suas contradições, de suas desigualdades, de seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, de sua pobreza e de sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro (TEIXEIRA, 1958 apud MOLL, 2012, p. 129).

Frente ao histórico das políticas educacionais, principalmente desde os anos de 1980, pós ditadura militar, até os dias atuais, ficou claro o quão importante é a educação integral na escola pública brasileira, tendo em vista seu impacto na formação dos estudantes.

Segundo Arroyo (2012), nas últimas décadas, cresceu nos setores populares a consciência social do direito à educação bem como a percepção de que

é preciso mais tempo para uma formação integral. Para o autor, o sentido aqui é o de pensar as práticas pedagógicas, o currículo, e a gestão da escola em função da busca de centralidade para as necessidades intelectuais, sociais, culturais, esportivas e humanas do educando enquanto sujeito de vontades, que deve ser ouvido e seduzido para aprender.

Sendo assim, a partir da coleta de dados, da análise da investigação e do aporte teórico subsidiado, principalmente, por Arroyo (2012), Cavaliere (2002-2010), Felício (2011), Moll (2012 e 13) e Santos (2012), esta proposta de intervenção pretende subsidiar ações para a efetiva integração curricular na perspectiva da formação integral, interdisciplinar e da gestão democrática, considerando a realidade do território educativo no qual cada escola se insere, especialmente servindo como fonte de inspiração e sensibilização após as denúncias levantadas.

A prática desta pesquisadora numa escola de tempo integral e sua visão panorâmica da rede de ensino em que atua levaram-na ao aprofundamento da temática por meio de leituras, participação em fóruns, comitês, comissões de trabalho e grupos de pesquisa, de modo a contribuir, refletir, sugerir e mesmo influenciar as políticas públicas voltadas para a qualidade da educação integral no município.

Nesse sentido, como estratégias de educação em tempo estendido, a rede municipal de ensino santista abrange projetos e programas inovadores referenciados no Brasil e no mundo, monitorando-os e buscando sua permanente ampliação, com qualidade de atendimento e intencionalidade pedagógica - viabilizadas por meio de formações, estudos e pesquisas relativas à legislação vigente e às práticas adotadas pela Secretaria de Educação.

Quarenta escolas são atendidas entre o Programa Novo Mais Educação, do governo federal, o Programa Escola Total, com investimentos municipais, e as entidades civis subvencionadas à Prefeitura, estas por meio de termos de cooperação. Conforme dados da SEDUC, garante-se assim a oferta de mais de 35% de vagas para o ensino fundamental, ultrapassando hoje a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que objetiva oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atingir, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Atualmente, a SEDUC conta com sete unidades municipais de educação em tempo integral para o ensino fundamental e atende algumas unidades de educação infantil com jornada dupla, além de se valer dos já referidos programas.

Segundo Felício (2011), as dificuldades apontadas na implementação da escola de tempo integral são de ordem econômica (investimentos e manutenção da política), estrutural (espaço, tempo e currículo) e profissional (dedicação exclusiva), comprovadas também pela investigação que derivou esta proposta.

Como caminho, a autora sugere a reestruturação curricular, integrando os profissionais aos conteúdos, na tentativa de construir um trabalho não fragmentado em que as áreas curriculares sejam tratadas com igual importância e os diferentes campos de conhecimento possam ser meios de compreensão do contexto social a partir de projetos desenvolvidos por educadores e educandos.

Entretanto, no caso da cidade de Santos, é necessário ir além, por isso, o resultado e a análise desta pesquisa remeteram-se às vulnerabilidades verificadas por meio de 32 entrevistas semiestruturadas aplicadas ao público-alvo.

Como solução possível, aponta-se, por pressuposto, a busca por uma pedagogia social, crítica e transformadora, que fomente a realidade cultural permeada por projetos político-pedagógicos colaborativos e incida de forma positiva na formação integral do educando.

Ainda como resultado do processo de investigação, encontrou-se, nas quatro escolas focalizadas, um panorama de necessidades quanto à transformação do currículo existente, à organização dos tempos para a formação em serviço e o diálogo entre os profissionais e alunos, e à inserção de um projeto institucional que direcione o Projeto Político-Pedagógico de modo democrático e comunitário.

Por este motivo, a presente proposta recomenda ações que objetivam uma gestão capaz de tratar diferenciadamente a educação integral em tempo integral e assegurar as condições para que todos os estudantes possam se empoderar dos conhecimentos necessários à sua evolução cidadã numa jornada de dia inteiro.

A partir daí, pondera-se o currículo o caminho por onde os estudantes enveredarão de modo subjetivo, sob a mediação atenta dos profissionais da educação e, para melhor efeito no processo de ensino e aprendizagem, enfatiza-se o acompanhamento e a avaliação contínua de sua prática por gestores, professores, como também por toda a comunidade escolar.

Afirma-se o papel do professor e do educador social como ponto fundamental no avanço do percurso construtivo do educando, pois são eles que podem captar as necessidades do aluno em meio ao que a educação proporciona.

Nessa vertente, a interdisciplinaridade praticada por estes profissionais poderá envolver e modificar o percurso do aluno quando ele assim o permitir, constituindo-se em uma verdadeira integração das áreas do conhecimento, em que as fronteiras se tornam invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque.

Portanto, a integração curricular na escola de tempo integral representa um movimento importante entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, terá a potencialidade de auxiliar as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de métodos, conteúdos, avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Na visão interdisciplinar, o tema a ser estudado está acima dos domínios de cada disciplina, fazendo com que as diferentes áreas do saber dialoguem entre si. Para que isso aconteça, é necessário perceber a unidade na diversidade dos conhecimentos contextualizados nas relações pedagógicas em sala de aula e na escola, o que requer a mobilização e a sensibilização de todos da comunidade escolar, inclusive dos familiares dos alunos.

Assim, o trabalho deve envolver uma agenda fixa e ações, conforme a demanda que aparecer ao longo da rotina escolar. Os professores devem ser orientados e estimulados a dialogar com a temática da interdisciplinaridade em cada esfera do conhecimento, em meio a um ambiente propício.

Vale esclarecer que, durante a pesquisa de campo, verificou-se a existência de uma grande variedade de opiniões sobre o conceito de escola de tempo integral e seus desdobramentos. Pôde-se notar que a articulação curricular, embora já bastante presente nos normativos legais, ainda está longe de ser uma prática corrente entre professores e ESs.

Nas escolas onde decorreram os estudos, as práticas de articulação revelaram-se superficiais e irreconhecíveis, quando existentes, e sua busca acontecia predominantemente em reuniões de docentes e de ESs, em separado, mediadas pelo coordenador pedagógico, com fins de elaboração de documentos e propostas de conteúdos a serem trabalhados.

Como já foi mencionado, fato é que se encontram muitas dificuldades em agregar os componentes curriculares na construção de um único foco ou objeto de estudo, já que grande parte dos que atuam em escola de tempo estendido não acreditam nela, talvez por não conhecerem a educação integral intercurricular.

Propõe Santos (2012) que a escola seja encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum, em que cada um se sinta respeitado e valorizado.

Para tanto, Felício (2011) aponta as várias possibilidades de construção de um currículo único, tendo como ponto inicial sua reorganização, focada no desenvolvimento coletivo da profissionalidade, ou seja, em ações colaborativas que englobem as competências de cada um.

Contudo, o sucesso de qualquer ação pedagógica depende do tipo de gestão que se exerce, e neste sentido, na realidade pesquisada, alguns pontos também se revelaram menos assertivos: dependência das políticas públicas educacionais, descontinuidade de profissionais na Secretaria e nas escolas; pouca informação e responsabilização dos especialistas (devolução de verbas aos cofres públicos); escassez de diretrizes, parâmetros e protocolos a serem monitorados pela Secretaria e que embasem o trabalho da escola; fragilidade e, por vezes, a secundarização com que se trata o tema; bem como e ausência de um núcleo idealizador e executor de propostas que provoquem o avanço de políticas para a formação integral do estudante.

Isso posto, com base em Felício (2011), foram elencadas detalhadamente as vulnerabilidades que motivaram esta proposta interventiva, estando classificadas em ordem econômica, estrutural e profissional, conforme segue:

Quadro 2. Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra - Ordem Econômica: investimento e manutenção*	
INVESTIMENTO	- falta de condições para melhor implementação da política educacional; - necessidade de valorização financeira da categoria dos educadores sociais.
MANUTENÇÃO	- falta de conservação da infraestrutura das unidades municipais de educação.

*Escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Santos.

Quadro 3. Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra - Ordem Estrutural: espaço, tempo e currículo*		
E S P A Ç O	- aulas com metodologias tradicionais e não interativas; - inexistência de espaços de convivência entre os estudantes e os profissionais; - tempo e espaço insuficientes destinados a situações de grupo para o convívio e a reflexão sobre o que, e como estudar.	
T E M P O	- insuficiência de reuniões entre professores e educadores sociais durante o ano letivo; - falta de tempo para dar continuidade às formações iniciadas; - falta de tempo para troca de experiências e o estudo de casos empíricos e teóricos; - improdutividade das reuniões realizadas com professores e educadores em separado; - deficiência de tempo, articulação e comunicação para o diálogo entre os profissionais;	- excesso de tempo do aluno na escola (10 horas diárias), - turno regular curto, por isso a necessidade de o currículo ser integrado para abranger o plano de curso; - rara participação dos educadores sociais em reuniões de pais; - falta de otimização do trabalho colaborativo.

<p>C U R R Í C U L O</p>	<ul style="list-style-type: none"> - compartimentalização e descontinuidade dos currículos; - dicotomia entre os currículos das jornadas escolares: pedagógica e recreativa; - dificuldade de reconhecer práticas pedagógicas integrativas; - falta de planificação e execução de projetos integrativos inseridos no PPP; - dificuldades em encontrar aderência entre o currículo regular e o currículo proposto na ampliação da jornada; - escassez de encontros informativos e formativos entre os profissionais para possíveis projetos comuns; - reuniões de formação com abordagens superficiais e sem fim de integração curricular; - falta de conhecimento sobre o conceito de EI devido às exíguas oportunidades formativas; - dificuldade na compreensão do papel do educador social; - ausência de trabalho em equipe; - falta de percepção dos alunos quanto aos projetos integrativos elaborados na própria escola; - reivindicação de mais atividades fora da sala de aula; - ausência de exposições dos produtos finais; - dificuldade do professor em apresentar desprendimento do rigor cronológico e conteudista do plano de curso oficial da rede de ensino; - ausência de um plano de curso das oficinas da jornada estendida; 	<ul style="list-style-type: none"> - articulação curricular restrita por meio da realização da lição de casa e do reforço escolar; - carência de intencionalidade e de reflexão sobre a prática tanto no patamar da gestão quanto na execução de ações educativas que integrem os conteúdos; - falta de propostas interdisciplinares ou intercurriculares inseridas no PPP, - falta de sistematização de ações para a interação entre professores e educadores sociais; - necessidade de: - atendimento à reivindicação de mais atividades fora da sala de aula; - saídas de estudo na perspectiva da cidade educadora; - elaboração de novos projetos coletivos entre professores, educadores sociais e gestores; - revisão e melhoria do modelo de EI utilizado; - esclarecimento do conceito de EI também junto aos funcionários; - participação de todos os profissionais em Mostras, Feiras e Apresentações artísticas; - projetos didáticos individualizados desenvolvidos de forma solitária; - práticas que revelem a concepção de EI; - oficinas mais motivadoras; - intencionalidade das aulas para a qualidade do trabalho; - oficinas pré determinadas pela escola; - replanejamento das intervenções pedagógicas, tendo como premissa a escuta do educando.
---	--	--

*Escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Santos.

Quadro 4. Classificação dos tipos de vulnerabilidades das escolas de tempo integral da amostra - Ordem Profissional: ampliação do regime e visão funcional*

<p>Aumento de profissionais em regime de dedicação exclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - interrupção de projetos conduzidos por uma equipe gestora descontínua; - jornadas incompatíveis dos professores e educadores sociais; - necessidade de estratégias para a permanência estendida de professores e educadores sociais; - possibilidade de integração curricular por meio da jornada estendida de professores;
<p>Visão Funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - falta de autocrítica por parte dos professores como fator indutor de melhoria das práticas; - diferentes opiniões acerca do conceito de educação integral entre os professores; - desejo dos educadores sociais de serem ouvidos; - formação profissional dos educadores sociais generalizada; - falta de formação contínua para os educadores sociais; - o coordenador pedagógico como única ponte entre os profissionais, - estabelecimento de parcerias pedagógicas entre os profissionais da escola, - diretoras com menos de dois anos na gestão das escolas de tempo integral; - falta de atribuição de aulas e escolas diferenciadas para as escolas de tempo integral;

*Escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Santos.

Dados os fatos, a base do trabalho a ser realizado por todos que geram a educação integral na rede municipal de ensino de Santos deve ser a disseminação do seu conceito e a ampliação do direito à educação pública emancipatória para crianças e jovens, bem como a oferta de mais tempo para a apropriação de diversos conhecimentos: acadêmicos, físicos, sociais, emocionais e, sobretudo, humanos.

Somente legitimando a colaboração de todos os profissionais implicados no processo de edificação e reestruturação curricular, haverá a tomada de consciência da necessidade desse comprometimento para a melhoria e transformação das realidades de cada educando, como uma missão social, apoiada na responsabilização do professor, do gestor e do educador social da escola pública. Qualificando os estudantes, enquanto sujeitos, a fim de transformar seu comportamento com vistas à cidadania plena, serão formados seres humanos para intervirem positivamente na sociedade.

Esta proposta destina-se, enfim, a toda comunidade escolar que busca construir e manter uma escola de educação integral em tempo integral por meio da autocrítica, do aprofundamento teórico, do trabalho colaborativo, do reconhecimento de seu território, da interdisciplinaridade, do currículo integrador, humano, dinâmico e alegre e, acima de tudo, que sempre ouça seus alunos e profissionais com respeito e empatia.

Portanto, esta intervenção pode favorecer a todos os envolvidos, à medida que visa a contribuir para a melhoria das condições pedagógicas no âmbito da escola de tempo integral municipal, minimizando os efeitos da situação financeira adversa que se apresenta atualmente neste município e no País.

OBJETIVO

Integrar o currículo por meio da gestão democrática, dos projetos e das práticas colaborativas e interdisciplinares referentes a objetivos comuns, promovendo Mostras de Estudo que valorizem o conhecimento, a cultura e as experiências advindas de um aprendizado significativo para os estudantes e a comunidade, insistindo na necessidade de alinhamento ao PPP.

PLANO DE AÇÃO

“[...] Educação é a realização de cúmplices [...]”

Vitor Henrique Paro

A autonomia das escolas baseia-se em responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente. Nesse cenário, como promover a inovação? Qual a qualidade pedagógica da escola pública de tempo integral em que atuamos? De que forma ousar em conhecer e agir sobre a teoria aliada à prática? O que o grupo espera ensinar e aprender?

Com base nessas e outras indagações políticas e pedagógicas, busca-se, com o roteiro a seguir, iniciar uma prática mais efetiva na escola de tempo ampliado.

Sendo assim, de acordo com o levantamento advindo da pesquisa, este plano de ação estará pautado em transformar os currículos existentes; reorganizar os tempos para a formação em serviço e para o diálogo entre os profissionais e alunos; e construir o Projeto Político-Pedagógico de modo colaborativo, com o intuito de criar, resolver, fazer, avançar, e então apropriar o educando de sua cultura e conhecimento.

Para tal, impõe-se como necessidade a constituição de um núcleo ou equipe própria na SEDUC, que trate especificamente das políticas de educação integral, com continuidade, compromisso político, social e intencionalidade pedagógica da jornada integral. Grupo que se responsabilizará por: implementação, monitoramento, avaliação, visitas às escolas, formação continuada dos profissionais, grupos de estudo, suporte teórico entre outras ações da política de educação e tempo integral.

A rede municipal de Santos, por exemplo, comporta uma gama de modelos de ampliação de jornada: escolas de atendimento em tempo integral no próprio prédio; escola de educação especial em tempo integral que divide o espaço com um núcleo de atendimento aos estudantes sem deficiência, promovendo a inclusão; núcleos externos às escolas do Programa Escola Total; escolas híbridas

com salas de jornada parcial e o núcleo no seu interior; convênio com entidades subvencionadas à prefeitura; e atendimento à educação infantil.

Toda essa pluralidade de demanda necessita de um grupo gestor dentro da Secretaria, crítico, pesquisador, inovador e articulado a políticas, conselhos, comitês e fóruns federais e estaduais de educação integral, que se responsabilize pela implementação e avaliação contínua das políticas adotadas em âmbito municipal.

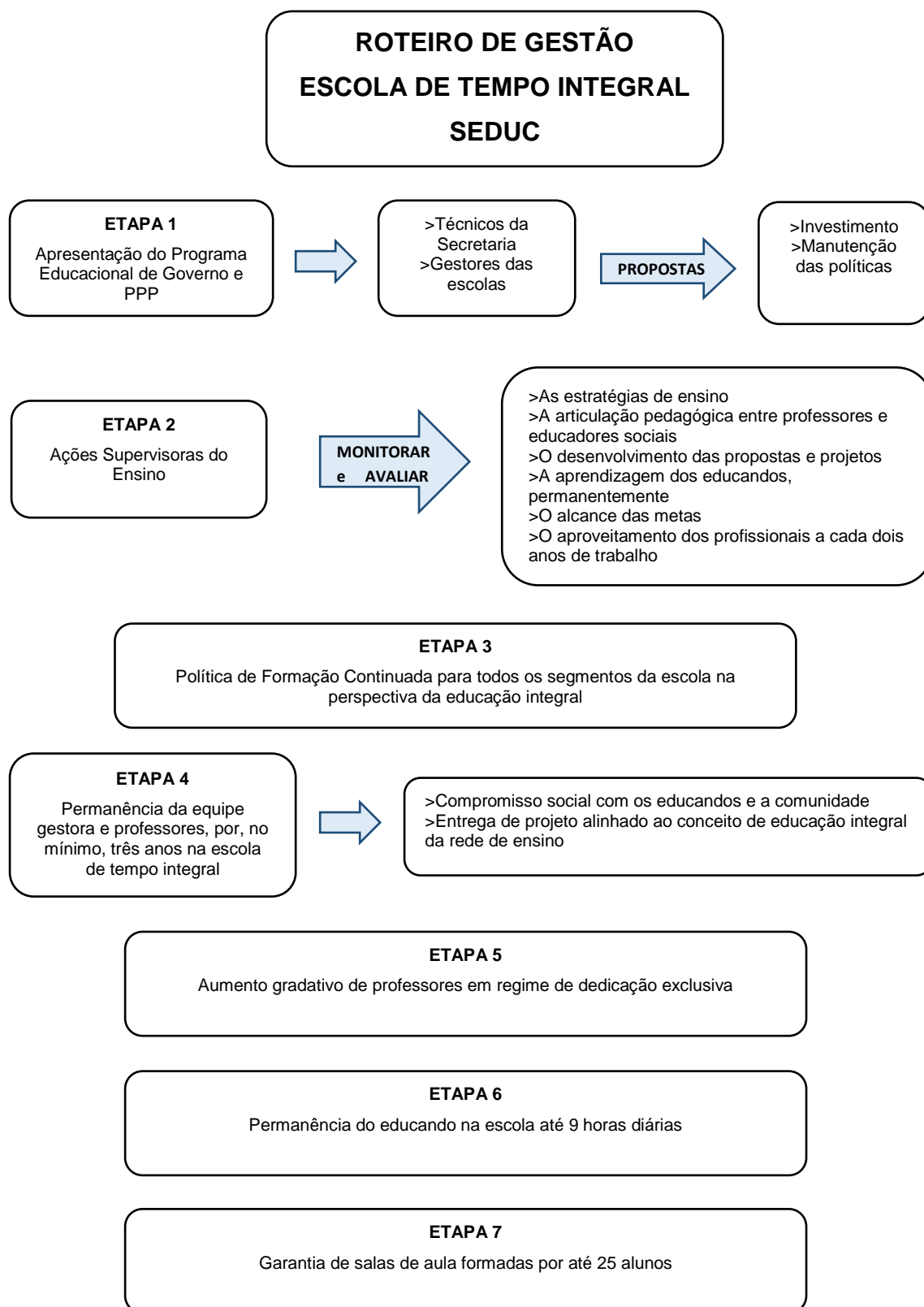
A alma desta pesquisa esteve em ouvir os sujeitos, protagonistas do processo em questão e, com isso, propor algo que fosse ao encontro do que eles expuseram em seus depoimentos e que servisse de impulso para a construção de novas práticas acordadas com o contexto da escola, dentro das suas possibilidades e limites.

Sendo assim, organizando-se de modo transversal e contextualizado, em um processo de coautoria entre a equipe gestora, os professores concursados, os educadores sociais contratados, os funcionários da escola e os educandos, este projeto de intervenção sugere, pois, seu desenvolvimento por toda a comunidade.

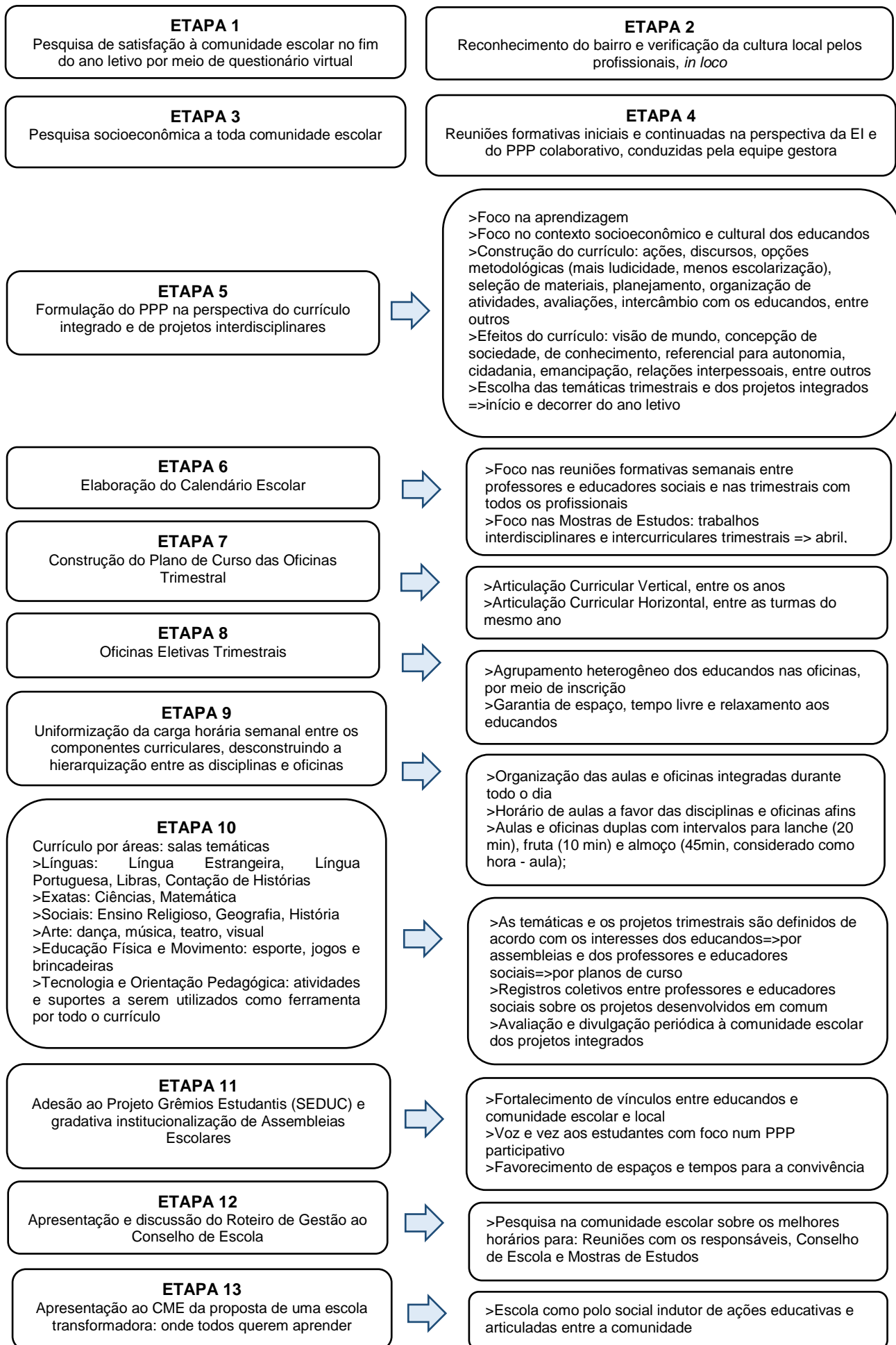
A metodologia de planejamento, organização, execução e avaliação empregada deverá ser aperfeiçoada a cada novo percurso, visando a oferecer ao educando vivências de aprendizagens significativas, apresentadas e fortalecidas em vista da qualidade do ensino público e consequente empoderamento do sujeito.

Para isso, a construção de um currículo articulado e efetivo na sua implementação dependerá do planejamento e da execução da formação em serviço liderada pela equipe gestora, o que repercutirá na publicização do processo e seus resultados.

Portanto, esta proposta interventiva sinaliza procedimentos para aproximar os dois grupos docentes, com vistas à aprendizagem dos estudantes, auxiliando na implementação da política pública no que tange ao aumento da jornada escolar com qualidade e intencionalidade educativa, com recomendações de trabalho coletivas e integradas, reorganizando sua estrutura.



Unidades Municipais de Educação



Além do PPP da escola de tempo integral com vistas à interdisciplinaridade, os planos de curso do ensino regular e das oficinas deverão ser compartilhados e planejados entre o setor pedagógico, professores e educadores sociais, servindo como referencial para a articulação entre os dois currículos, com o aporte teórico da Equipe Gestora da unidade escolar.

As formações dos profissionais realizadas pela SEDUC e pela própria escola servirão como subsídios para o fortalecimento de suas práticas, favorecendo a aprendizagem contínua e significativa do aluno, extinguindo com a dicotomia atual entre as jornadas. Segundo Felício (2011), o maior desafio a ser atingido é a qualidade do processo educativo.

A intencionalidade pedagógica das aulas regulares e das oficinas deve alinhar-se ao PPP e ao Plano de Curso do currículo regular e das oficinas, verificando sempre a didática adotada pelos profissionais.

Propõe-se que a Coordenadoria de Formação oportunize a formação continuada para todos os segmentos de profissionais, voltada para a concepção de educação integral em tempo integral, na perspectiva de um currículo único viabilizado e garantido pelo PPP, com a parceria e o acompanhamento eficaz das ações pelo supervisor de ensino.

Para tanto, segundo Felício (2011), o aumento de profissionais atuando em tempo integral em um único estabelecimento de ensino caracteriza-se como questão importante de ordem profissional, na lenta implementação de escolas de educação e tempo integral nas redes públicas brasileiras.

Na cidade de Santos, a pretendida dedicação exclusiva do professor concursado foi criada pela Lei municipal nº 752/2012 e alterada pela nº 877/2015, porém sem prazo para sua regulamentação, o que acarreta, até os dias de hoje, sua não execução. Uma das grandes vantagens da dedicação exclusiva na ETI é a corresponsabilização dos professores com o PPP, o plano de curso colaborativo, a necessidade de estudos periódicos para a prática da interdisciplinaridade e a construção de uma pauta de trabalho direcionada à aprendizagem significativa das crianças e adolescentes.

A proposta da dedicação exclusiva permeia o acesso à formação continuada em serviço e à inovação metodológica, com mais tempo para o

aperfeiçoamento da práxis do professor, em prol da interferência na própria comunidade.

Com relação à apropriação dos espaços e à socialização das práticas, sugere-se a configuração das salas em ambientes específicos e temáticos das áreas de experiências para a ampliação do dinamismo e interesse dos educandos nas aulas e oficinas, a fim de se obter uma jornada única com propósito na formação integral do educando.

Os espaços temáticos contribuirão para a organização do suporte material e a inovação de metodologias, aproveitando e disponibilizando áreas do prédio escolar para uso específico relacionado a objetivos e expectativas de aprendizagem, como: salas de leitura, biblioteca, sala multiuso, laboratórios de áreas humanas, exatas e biológicas que se complementam com as salas de informática (estudo e pesquisa e laboratório pedagógico). E ainda, quadras esportivas, jardins, pátio, refeitório, auditório, horta, palco, entre tantos outros. Indica-se o uso comunitário dos materiais escolares, disponíveis a todos nessas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos."

Paulo Freire

Quem já acompanhou a implementação de alguma política pública ou projeto institucional sabe que o ponto central são as pessoas. Sendo assim, o desafio maior é conquistar corações e mentes para a efetivação de propostas, no caso, aqui, que transformem os educandos em cidadãos do mundo e protagonistas de suas histórias.

Quanto a isto, não há receitas prontas, porém exige-se um movimento de construção e, dadas as condições de trabalho, as práticas têm de ser avaliadas e cobradas. Para tal, ouvir professores, pais e alunos torna-se fundamental para a escola ter sucesso e transformar-se num polo educativo e cultural da comunidade.

Mais do que somente investir, é preciso também atrair os professores para a escola de tempo integral com condições de trabalho, número ideal de alunos

por turma, a fim de que seja viável realizar uma intervenção de excelência. É imperioso haver carga horária para estudos, preparação de aulas, tempo para interação com os outros professores e educadores, bem como garantia de formação continuada adequada à realidade e ao cotidiano da escola. É preciso que haja políticas educacionais eficientes e fomento real para a participação da comunidade no acompanhamento da vida escolar.

E nesse contexto, importa observar que a interdisciplinaridade não acontecerá somente por força da lei ou pela vontade do professor, do diretor ou do coordenador pedagógico. Ela só será possível em um ambiente de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo, o que exigiria a permanência na unidade por no mínimo dois anos, além de conhecimento, confiança e entrosamento da equipe como um todo.

Por isso, a importância do PPP da escola de tempo estendido deve prever o currículo integrado, espaço e tempo para as atividades entre professores e educadores sociais para que ocorra de fato um programa de interdisciplinaridade.

Assim, para que haja um trabalho colaborativo e participativo na escola, acredita-se na responsabilização, no acompanhamento, na avaliação contínua do currículo por gestores e toda a comunidade escolar, sendo necessária a liderança de um grupo gestor institucional, na figura da SEDUC e do Supervisor de Ensino; e escolar, na figura da Equipe Gestora; engajada, comprometida, com alguma experiência e proatividade, resiliente e que saiba operacionalizar os conflitos de interesses que provêm dos diferentes grupos.

Dessa forma, a escola de tempo integral na rede municipal de Santos direcionará seus sujeitos à inovação e à mudança, permeando com espaços e tempos diferenciados um currículo agregador que empodere de saberes todos os educandos.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO FINAL A PARTIR DA PESQUISA

ARROYO, M., G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

FELÍCIO, H., M., S.. **A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.163-182, dez. 2011.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

SANTOS, R., M., N. **Pontes entre nós**. A articulação docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem. Universidade Lusófona do Porto. Instituição de Educação, Porto, 2012.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. F. **Políticas Públicas na Educação (1985-2000)**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 2007.

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

BARDIN, J. **L'Ére logique**. Robert Laffont, Paris, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**, (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Ed. Edições 70, 2006.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. **O Planejamento Educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. Brasil, 2011.

BOVO, M. C. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como dimensões da ação pedagógica**. Revista Urutagua. Maringá, Brasil, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 436 p. Brasília, 1998.

_____. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE), Brasília, 2001.

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília/DF, 2014.

BRANDÃO, C.,R. O outro ao meu lado. In:MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012, p. 46-71.

CARVALHO, M., M., C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. s.cap., p. 225-251.

CAVALIERE, A.M. **Escolas públicas** de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-111.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. Teias, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2002^a.

_____. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b. (Relatório de pesquisa).

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**, Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-51, 2009.

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

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**, Paidéia, vol.20, nº 46, May/Aug, Ribeirão Preto, 2010.

CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001**. Rio de Janeiro: NEEPHI; UNIRIO, 2002. (Relatório de pesquisa).

DORIA, S. **Questões de Ensino**. São Paulo: Monteiro Lobato Editores, 1923.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3ª edição São Paulo: Cortez, 1996.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FELÍCIO, H., M., S.. **A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.163-182, dez. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília. Editora: Liber livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GIL, A., C.. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo; Atlas, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. **O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015.

MAURÍCIO, L., V.. **Ampliação da jornada escolar:** configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MINAYO, M., C. S.. (Orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J.. Os tempos da vida nos tempos da escola. In: _____ (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. P.. **A memória do Ensino Vocacional: Contribuição informacional de um núcleo de documentos.** São Paulo: FFLCH/Dissertação de Mestrado, 1986.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **Pedagogia Cidadã -** Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, p.75-100, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Carta das Cidades Educadoras.** Santos, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Escola Total:** Monitoramento e Avaliação do Jornada Ampliada. Vol. 1 e 2. Santos, 2011, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, F., M. **Análise de conteúdo:** a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SANTOS, C., L. **O Plano Nacional de Educação de Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousseff:** estudo comparativo. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UEM - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SANTOS, R., M., N. **Pontes entre nós.** A articulação docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem. Universidade Lusófona do Porto. Instituição de Educação, Porto, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas, 2008.

SCHMIDT, M., A., M., S.; GARCIA, T., M., B.. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 3 ed. Brasília, Série Pesquisa vol. 4, Editora Liber livro, 2010.

TAMBERLINI, A., R., M., B. **Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio.** 3 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

TITTON, M., B., P.; BRUSCATO, A., C., M. **Educação integral, currículo e formação continuada.**, XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. SEPesq, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2015.

Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado>>. Acesso em 11/7/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada com Gestores, Professores e Educadores Sociais

Identificação do entrevistado:

- a. Data da entrevista. Qual a função que exerce na escola?
- b. Nome completo. Idade. Escolaridade.
- c. Há quanto tempo exerce a função atual? E nesta escola?
- d. Participou de Formação ou Curso nos últimos 2 anos para a atividade que exerce? Se sim, quais?

Questões:

1. O que você entende por educação integral, escola de tempo integral e qual modelo de escola de tempo integral você almeja?
2. Quais as práticas pedagógicas realizadas na sua escola que revelam a concepção de educação integral?
3. Como é feito o diagnóstico socioeconômico e cultural da comunidade para auxiliar nas propostas do PPP, com vistas à formação integral do aluno?
4. Como a sua escola elabora, monitora e avalia o PPP para a efetivação de propostas e atividades interdisciplinares entre os turnos?
5. Foram planejados e/ou desenvolvidos projetos e/ou atividades entre os turnos em 2016? Se sim, estão inseridos no PPP?
6. Como são socializados à comunidade os resultados dos estudos e projetos desenvolvidos entre os turnos?
7. Em que tempo e de que forma é desenvolvida pela Equipe Gestora a sustentação teórica e metodológica que articulem os turnos na perspectiva da educação integral?
8. Quais os horários destinados à troca de experiências e ao planejamento entre gestores, professores e educadores sociais? São suficientes e efetivos?
9. De que forma as reuniões pedagógicas formativas (HTPs) com os Professores e os encontros com os Educadores Sociais colaboram com a formulação de projetos e atividades entre os turnos?
10. Descreva como o currículo do turno regular se integra com a matriz curricular da jornada ampliada. Você tem algo mais a considerar?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada com Alunos

Identificação do entrevistado:

- a. Data da entrevista. Primeiro nome. Idade.
- b. Em que ano está matriculado.
- c. Há quanto tempo estuda nesta escola?

Questões:

1. O que você acha da escola de tempo integral, com horário das 7h às 17h?
2. Você gosta de estudar em uma escola de tempo integral? Por quê?
3. Em qual período do dia você mais gosta de estar? Por quê?
4. Você percebe a continuação dos projetos e atividades entre os períodos da manhã e tarde? Exemplifique.
5. Quais aulas e oficinas você prefere?

6. Você participa de projetos e atividades com os Professores do período da manhã e os Educadores Sociais do período da tarde para aprender algo novo?
7. De que forma você mais gosta de aprender?
8. Você gostaria de participar de assembleias para ser ouvido na escola?
9. Você compartilha seu aprendizado com seus familiares e pessoas da escola?
10. Você gostaria de sugerir algum projeto para ser desenvolvido na escola ou escolher as oficinas para participar?

ANEXO A1. Teses (2), Dissertações (9) e Artigos (6)* com ênfase em PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - MEC - BRASIL

NOME	TÍTULO	T / D / A**	INSTITUIÇÃO	ANO
Ana Lúcia Ferreira da Silva	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	T	Universidade de São Paulo (USP)	2014
Rosylane Doris de Vasconcelos	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral	T	Universidade de Brasília	2012
Lívia Brassi Silvestre de Oliveira	O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista	D	Universidade de São Paulo (USP)	2015
Alessandra Rodrigues dos Santos	O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?	D	Universidade de São Paulo (USP)	2014
Vinicius Borges Alves	Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do "Programa Mais Educação"	D	Universidade Federal de Goiás	2013
Simone Costa Moreira	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
Daniele Próspero	Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação	D	Universidade de São Paulo (USP)	2013
Andrea Leal Vialich	O Programa Mais Educação em São José dos Pinhais	D	Universidade Federal do Paraná	2013
Viviane Silva da Rosa	A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)	D	Universidade Federal de Santa Catarina	2013
Jaime Ricardo Ferreira	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	D	Universidade de Brasília	2012
Lauren Lewis Xerxenevsky	Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul	D	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	2012
Bruno Adriano Rodrigues da Silva	Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no Programa Mais Educação	A	Revista HISTEDBR On-line Campinas	2015

Camila Aparecida Pio; Eliane Cleide da Silva Czernisz	A educação integral no Mais Educação: uma análise do programa	A	Revista Educação Santa Maria – RGS	2015
Andrea Penteadó	Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade	A	Educação & Realidade, Porto Alegre	2014
Jamerson Antonio de Almeida da Silva; Katharine Ninive Pinto Silva	Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação	A	Educação em Revista, Belo Horizonte	2014
Gesuína de Fátima Elias Leclerc; Jaqueline Moll	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral	A	Educar em Revista, Curitiba	2012
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Janaína Specht da Silva Menezes	Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação (Capes/Inep)	A	Revistas Universidade Federal do Rio de Janeiro	2011

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as teses (cinza), das dissertações (branco), dos artigos (verde).

** Abreviatura de Tese (T) ou Dissertação (D) ou Artigo (A).

ANEXO A2. Teses (2), Dissertações (3) e Artigo (1)* com ênfase em DOCENTES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL				
NOME	TÍTULO	T / D / A**	INSTITUIÇÃO	ANO
Patrocínio Solon Freire	Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	T	Universidade Federal de Pernambuco	2014
Rosalina Rodrigues de Oliveira	Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	T	Universidade de Brasília	2012
Juliana Veiga de Freitas	Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
Telma Patrícia Marques Matias	Educação não formal: a importância das salas de estudo	D	Escola Superior de Educação João de Deus (Portugal)	2013
Rosália Maria Hermínio Pedro Batista	A docência nas atividades de enriquecimento curricular - dificuldades sentidas e processos de supervisão	D	Instituto Superior de Educação e Ciência (Portugal)	2012
Deivis Perez	Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em Ongs	A	Educação, Santa Maria, RGS	2014

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as teses (cinza), das dissertações (branco), do artigo (verde).

** Abreviatura de Tese (T) ou Dissertação (D) ou Artigo (A).

ANEXO A3. Dissertação (1) com ênfase em ALUNOS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

NOME	TÍTULO	T / D / A**	INSTITUIÇÃO	ANO
Anabela de Jesus Oliveira Faria da Costa	As atividades de enriquecimento curricular na voz dos alunos: um estudo exploratório com alunos do 4º ano	D	Universidade do Minho (Portugal)	2011

* Abreviatura de Dissertação (D).

**ANEXO A4. Dissertações (7) e Artigos (10)* com ênfase em
CONCEPÇÃO E HISTÓRIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

NOME	TÍTULO	D / A**	INSTITUIÇÃO	ANO
Maria Nazaré Carlota de Castro	Os desafios para a implantação da escola de tempo integral	D	Universidade Fernando Pessoa, Porto (Portugal)	2015
Cris Regina Gambeta Junckes	Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)	D	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado	A “Justiça Curricular” a partir das noções de democracia, cidadania e inclusão social: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI	D	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2014
Aldenize Ferreira Lima	Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação	D	Universidade Federal de Pernambuco	2014
Emmanuela Andrade dos Ferreira Santos	Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal	D	Universidade Federal de Pernambuco	2013
Alexandre Paulo da Cruz e Silva	A escola a tempo inteiro em Portugal - um olhar sobre as diferentes concepções na Madeira, Açores e Continente	D	Universidade de Aveiro (Portugal)	2012
Maria Creusa Mota	O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise	D	Universidade de Brasília	2011
Cosme Leonardo Almeida Maciel	Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital	A	Revistas Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015
Nathalia Botura de Paula Ferreira	As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica	A	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP	2015

José Damiro Moraes	Educação integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon	A	Revista HISTEDBR On-line Campinas	2015
Ana Maria Cavaliere	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?	A	Educação, Sociedade, Campinas	2014
Rita de Cássia Ventura Pattaro; Vera Lúcia de Carvalho Machado	Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis	A	Revista Educação Universidade Federal de Santa Maria	2014
Simone Freire Paes Pestana	Afinal, o que é educação integral?	A	Revistas Universidade Federal do Rio de Janeiro	2014
Tufi Machado Soares; Juliana de Lucena Ruas de Riani; Mariana Calife Nobrega	Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais	A	Ensaio: aval. pol. públ. Educ.	2014
Nailda Marinho da Costa Bonato; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Janaína Specht da Silva Menezes	Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa	A	Revista HISTEDBR On-line, Campinas	2012
Vladimir Stolzenberg Torres	A educação pelo trabalho, a educação integral e a Escola Politécnica no Rio Grande do Sul	A	Revista de Ciências Humanas, Florianópolis	2012
Lígia Martha C. da C. Coelho	Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	A	Educar em Revista	2012

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as dissertações (branco), dos artigos (verde).

** Abreviatura de Dissertação (D) ou Artigo (A).

**ANEXO A5. Dissertações (12) e Artigos (5) com ênfase em
POLÍTICA PÚBLICA E FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

NOME	TÍTULO	D / A	INSTITUIÇÃO	ANO
Maria Manuela Machado Teixeira Rezende Pereira	Vários percursos, uma escolha: implementação das atividades de enriquecimento curricular no município do Porto, desafios e oportunidades	D	Universidade do Porto (Portugal)	2014
Fernanda Elias dos Reis	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral	D	Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim José Venâncio	2014
Adelaide Cristina Amaral da Silva	As atividades de enriquecimento curricular como fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso da Escola Básica Integrada da Torreira vs Escola Básica do Monte/JEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo)	D	Escola Superior de Educação João de Deus (Portugal)	2014
Susana Bento	A Escola a Tempo Inteiro no 1º Ciclo: Atividades de Enriquecimento Curricular – Que percepção?	D	Instituto Politécnico e Escola Superior de Santarém (Portugal)	2013
João Alberto Chagas Lima	Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro	D	Universidade de Brasília	2013
Daniel Neves Brandão Custódio	Atividades de enriquecimento curricular: gestão e funcionamento	D	Universidade de Coimbra (Portugal)	2013
Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira	A escola a tempo inteiro na região autónoma da Madeira: do apoio à família ao sucesso escolar e ao enriquecimento curricular	D	Universidade de Lisboa (Portugal)	2013

Neusa Marisa Almeida Castanheira	Implementação das AEC: um estudo qualitativo em três municípios	D	Universidade de Aveiro (Portugal)	2012
Catarina Figueira Queirós	A organização das atividades de enriquecimento curricular	D	Universidade de Aveiro (Portugal)	2012
Joana Soage Ribeiro Bárcia Costa	A gestão das CASE e das AEC em Cascais: relação autarquia-escola-família	D	Universidade de Lisboa (Portugal)	2012
Dora Isabel Sim Sim Nunes Pepe	Atividades de enriquecimento curricular: que contributo na construção e desenvolvimento de uma política educativa local?	D	Instituto Superior de Educação e Ciências (Portugal)	2012
António Manuel Alves	Relação município-escola na perspectiva dos seus responsáveis	D	Universidade de Aveiro (Portugal)	2011
Simone de Fátima Flach	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar	A	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro	2015
Rodrigo Manoel Dias da Silva; Chaiane Paula Busnello; Fabíola Pezenatto	Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades	A	Educação e realidade, Porto Alegre	2013
Janaina S. S. Menezes	Educação em tempo integral: direito e financiamento	A	Educar em Revista, Curitiba	2012
Carlos Pires	O 1º ciclo do ensino básico como "problema" de política educativa: definição de uma problemática em torno do conceito de "escola a tempo inteiro."	A	Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade, Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal)	2011
Ana Margarida Magalhães; Daniel Seabra Lopes	Dualização dúplice: sobre a flexibilização dos serviços de ensino em Portugal	A	Etnográfica Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia (Portugal)	2011

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as dissertações (branco), dos artigos (verde).

** Abreviatura de Dissertação (D) ou Artigo (A).

**ANEXO A6. Teses (2), Dissertações (7), Artigos (5), Monografia (1) e Relatório (1)* com ênfase em
CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

NOME	TÍTULO	T / D / A / M / R**	INSTITUIÇÃO	ANO
Maria Adelina da Conceição Martins	A gestão curricular em escolas do 1.º Ciclo de um agrupamento de escolas: entre os projetos, os discursos e as práticas	T	Universidade do Minho (Portugal)	2014
Carlos Augusto Pires	A "escola a tempo inteiro": operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela "análise das políticas públicas"	T	Universidade de Lisboa	2012
Isabel Maria Pedrosa dos Santos Graça	O inglês em atividades de enriquecimento curricular: ELF e orientações programáticas no 1º ciclo do ensino básico	D	Universidade de Lisboa (Portugal)	2013
Marta Sofia Pimentel Alves de Morais	As atividades de enriquecimento curricular: o papel dos professores titulares de turma na supervisão pedagógica e articulação curricular	D	Universidade Católica Portuguesa (Porto, Portugal)	2013
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?	D	Universidade de Brasília	2012
Rosa Maria Nunes dos Santos	Pontes entre nós: a articulação docente no 1º CEB: um contributo para a aprendizagem	D	Universidade Lusófona do Porto (Portugal)	2012
Maria João Calapez de Albuquerque Veloso Machado	Expressão musical em atividades de enriquecimento curricular: estudo exploratório no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo	D	Mestrado em Arte e Educação (Lisboa, Portugal)	2012
Greice Cerqueira Nunes	Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal	D	Universidade de Brasília	2011
Eulália Neto	Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores	A	Revista Portuguesa de Educação	2014

Neiva de Assis; Andrea Vieira Zanella; Luciano Rosa	O Dia da Escola Estendida e Atividades Artísticas: Análise da Produção Científica entre 2000 e 2012 no Brasil	A	Paidéia (Ribeirão Preto)	2014
Amauri Araujo Antunes	Teatro e educação básica: práticas “transdisciplinares”	A	Teatro: criação e construção de conhecimento, Palmas, TO	2013
Preciosa Teixeira Fernandes	Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal	A	Educação em Revista, Belo Horizonte	2011
Helena Maria dos Santos Felício	A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral	A	Educação em Revista, Belo Horizonte	2011
Ariane Lopes da Silva	Interfaces da educação integral na rede municipal de ensino	M	Universidade Federal de Goiás	2013
Isabel Fialho; José Verdasca; Lurdes Moreira; Elisa Chaleta; Luísa Grácio; Olga Magalhães; José Saragoça; Marília Cid; Antónia Tobias	Avaliação externa do programa de atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico	R	Centro e Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (Portugal)	2013

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as teses (cinza), dissertações (branco), dos artigos (verde), monografia (rosa) e relatório (azul).

** Abreviatura de Tese (T) ou Dissertação (D) ou Artigo (A) ou Monografia (M) ou Relatório (R).

**ANEXO A7. Teses (4), Dissertações (27), Artigos (14) e Paper (1)* com ênfase em
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E OUTROS PAÍSES**

NOME	TÍTULO	T / D / A / P**	INSTITUIÇÃO	ANO
Ydeliz Coelho de Souza Sanches	A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo	T	Universidade de São Paulo (USP)	2014
Rosa Maria Mosna	Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental	T	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
Iracema Campos Cusati	Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte	T	Universidade de São Paulo (USP)	2013
Juliana Maria de Aquino	Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo	T	Universidade de São Paulo (USP)	2011
Maria do Carmo Souza Neto Schellin	A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral	D	Universidade Federal do Paraná	2015
Vera Lúcia Fófano Chudzij	O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de educação integral no município de Curitiba	D	Universidade Federal do Paraná	2015
Marisete Domingues Ribeiro Nunes	Educação integral: múltiplos olhares dos sujeitos no cotidiano da escola	D	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação (Lisboa, Portugal)	2015

Olga Sofia Rodrigues do Paço Castanheira	Indisciplina no 1º ciclo após a implementação das atividades de enriquecimento curricular: mito ou realidade?	D	Universidade de Aveiro (Portugal)	2014
Ruy Carlos de Almeida Gonçalves	Tecnologias em ambiente escolar: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande – MS	D	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2014
Elizabete Aparecida Sola Franco	A educação ambiental no primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente	D	Universidade Federal do Paraná	2014
Nadja Regina Sousa Magalhães	Educação integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias – MA	D	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Karine de Sousa Leandro	Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?	D	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Thaís Raquel Schwarzberg	A comunicação educativa no Programa Mais Educação: um estudo sobre espaços de diálogo	D	Universidade de Brasília	2014
Antonella Belen Carugati	Prática de ensino supervisionada e o impacto das atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB	D	Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal)	2014
António Manuel Rocha Pereira	O processo de supervisão pedagógica das atividades de enriquecimento curricular: percepções de professores e supervisores num agrupamento de escolas de Évora	D	Universidade de Évora (Portugal)	2013
Maria de Fátima Rodrigues Póvoa	A concepção dos professores de ciências sobre a escola de tempo integral na região metropolitana de Goiânia.	D	Universidade Federal de Goiás	2013
Richardson Silva	Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos: estudo de caso de uma escola da região metropolitana de Recife/PE	D	Universidade Federal de Pernambuco	2013
Maria Julieta Bruno Alves	Atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - estudo de caso num agrupamento de escolas do nordeste transmontano	D	Escola Superior de Educação de Bragança (Portugal)	2013

Roneidi Pereira de Sá Alves	Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins	D	Universidade Federal de Goiás	2013
Leandro Rafael da Rocha Gouveia	Relatório da prática de ensino supervisionada em ensino de artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário: pedagogia Waldorf - uma educação integral	D	Universidade de Évora (Portugal)	2012
Ana Clara Gomes Nazari	Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades	D	Universidade Federal de Uberlândia	2012
Zulmira da Conceição Paradelo Pinto Fernandes	A escola a tempo inteiro que mudanças? “um olhar dos professores num centro escolar de um município do distrito de Bragança”	D	Escola Superior de Educação (Bragança, Portugal)	2012
Andreia Lívia de Jesus Leão	Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros	D	Universidade de Brasília	2012
Maria Cristina Hermeto Dolabella	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011	D	Universidade de Brasília	2012
Alik Santos Antolino	Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores.	D	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2012
Andrêa Costa	Uma medida de política pública: escola a tempo inteiro: estudo de caso do agrupamento de escolas de Miraflores	D	Universidade Técnica de Lisboa (Portugal)	2012
Maria Tereza Rodrigues Pimentel Sanches Calejo das Neves	A administração municipal da educação: o caso das atividades de enriquecimento curricular num município do leste da NUT III, alto Trás-os-Montes	D	Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Portugal)	2012
Flávia Osório da Silva	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)	D	Universidade Federal de Goiás	2011
Antonio Carlos Mansano Canelada	A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios	D	Universidade de Brasília	2011

Neiva de Assis	Jovens, arte e cidade: (Im) possibilidades de relações estéticas em Programa de Contraturno Escolar	D	Universidade Federal de Santa Catarina	2011
Rivoneide Daniel de Souza Ferreira	Escola de tempo integral como inovação educacional: uma experiência na cidade do Recife – PE	D	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal)	2011
Paulo Aparecido Dias da Silva	Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral	A	Revista HISTEDBR On-line, Campinas	2015
Helen Betane Ferreira; Dilys Karen Rees	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia	A	Educação e Realidade, Porto Alegre	2015
Levindo Diniz Carvalho	Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral	A	Educação em Revista, Belo Horizonte	2015
Renato Farjalla	Análise do Impacto das Políticas Públicas de esportes e Lazer em Petrópolis	A	Licere, Belo Horizonte	2015
Nair Correia Salgado Avezedo; Mauro Betti	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	A	Revista brasileira estudos pedagógicos (on-line), Brasília	2014
Iolene Mesquita Lobato; Mercês Pietsch Cunha Mendonça; Carlla Barbosa de Morais	Espaços educativos na perspectiva da educação integral	A	Comunicação e Educação, Universidade de São Paulo (USP)	2014
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Luciana Pacheco Marques; Verônica Branco	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença	A	Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro	2014
Daienne Pedrosa da Silva; Maritza Alves de Souza Coura; José Fernando Vila Nova de Moraes; Carmen Sílvia Grubert Campbell; Roberto Nóbrega	Impacto das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com Educação em tempo integral	A	Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Universidade Federal de Santa Catarina	2012

Lúcia Helena Alvarez Leite	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém	A	Educar em Revista, Curitiba	2012
Veronica Branco	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	A	Educar em Revista, Curitiba	2012
Marília Andrade Torales	Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola	A	Educar em Revista, Curitiba	2012
Lurdes Moreira; Marília Cid; Isabel Fialho; Luísa Grácio; Elisa Chaleta	Atividades de Enriquecimento Curricular na opinião de Pais e Professores	A	II International Congress “ Interfaces of Psychology: Quality of life... Living with quality”, Universidade de Évora (Portugal)	2011
Adriana de Castro; Roseli Esquerdo Lopes	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades	A	Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro	2011
Peter Holland; Pablo Alfaro	Estudos de caso na extensão do Dia Escolar na América Latina	P	Banco Mundial (Washington, Estados Unidos)	2012

* Linha do quadro sombreada para diferenciar visualmente as teses (cinza), dissertações (branco), dos artigos (verde), do paper (lilás).

** Abreviatura de Tese (T) ou Dissertação (D) ou Artigo (A) ou Paper (P).

ANEXO B. Matriz Curricular do Ensino Fundamental



Prefeitura de Santos
Secretaria da Educação
Departamento Pedagógico
 Coordenadoria de Políticas Educacionais



Matriz Curricular 2016
Ensino Fundamental Regular/Diurno
(Anual - 40 semanas)

		Lei Federal Nº 9394/96		Resolução CNE/CEB: Nº02/98						
BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS								
		ANOS / AULAS								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	LÍNGUA PORTUGUESA	9	9	9	9	9	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	9	9	9	8	8	6	6	6	6
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	ARTE	1	1	1	1	1	3	3	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		27	27	27	26	26	26	26	26	26
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1	1	2	2	2	2	2	2
	INFORMÁTICA EDUCATIVA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		2	2	2	3	3	3	3	3	3
ENSINO RELIGIOSO		1	1	1	1	1	1	1	1	1
HORAS / AULA		30	30	30	30	30	30	30	30	30

30 h/a X 40 semanas = 1200 h/a anuais
 1200 h/a X 45 minutos = 54000 minutos
 54000 minutos + 3000 minutos (intervalo) = 57000 minutos
 57000 minutos = 950 horas anuais

HOMOLOGADO

Em 20 / 04 / 2016


Venúzia Fernandes
 Secretária de Educação

ANEXO C. Matriz Curricular da Educação Integral

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL UMEs DE TEMPO INTEGRAL E HÍBRIDAS ENSINO FUNDAMENTAL I E II

CAMPOS DE EXPERIENCIA	OFICINAS (mínimo 15 h/semana)
ARTE	Artes Visuais
	Dança
	Música
	Teatro
	Outras
ESPORTE E MOVIMENTO	Atletismo
	Jogos e Brincadeiras
	Lutas
	Práticas Corporais de Aventura
	Outras
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Contação de História
	Estudo e Pesquisa
	Laboratório Pedagógico
	Libras
	Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)
	Outras

ANEXO D. Lei do Programa Escola Total

LEI N.º 2.394
DE 26 DE MAIO DE 2006.

INSTITUI O PROGRAMA ESCOLA TOTAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

JOÃO PAULO TAVARES PAPA, Prefeito Municipal de Santos, faço saber que a Câmara Municipal aprovou em sessão realizada em 25 de maio de 2006 e eu sanciono e promulgo a seguinte:

LEI N.º 2.394

Art. 1.º Fica instituído o Programa *Escola Total* no Município de Santos, a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, tendo por objetivos:

- I** - ampliar o tempo de permanência dos alunos nas unidades de ensino, com atividades educativas voltadas para o enriquecimento curricular;
- II** - abrir as escolas nos finais de semana, oferecendo atividades educativas à comunidade escolar;
- III** - incentivar o trabalho voluntário;
- IV** - integrar a comunidade às escolas municipais, visando a contribuir para a conservação e preservação dos próprios públicos em que estão sediadas;
- V** - desenvolver projetos interdisciplinares específicos, de acordo com as realidades particulares das regiões das unidades escolares.

Art. 2.º Para a adesão ao Programa de que trata esta lei, os interessados, portadores de habilidades específicas, com experiência comprovada e interesse em trabalhar junto às crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas unidades de ensino integrantes da rede pública municipal, deverão participar de seleção prévia, conforme regulamento próprio, a ser expedido para cada projeto.

§ 1.º Os prazos, forma de avaliação e demais requisitos exigidos para a adesão ao Programa de que trata esta lei serão estabelecidos em regulamento próprio a ser publicado no Diário Oficial do Município.

§ 2.º É permitida a participação de servidores públicos nos diversos projetos, a serem desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais comporão o Programa de que trata esta lei.

Art. 3.º Após a aprovação, os interessados em participar do Programa receberão treinamento específico relacionado ao desempenho de suas atividades nos projetos, visando a aprimorar suas capacidades, que versará sobre:

- I** - histórico e objetivos do Programa *Escola Total*;
- II** - relações interpessoais;
- III** - perfil das crianças, adolescentes, jovens e adultos a serem atendidos;
- IV** - processo de co-educação;
- V** - planejamento da ação educativa e processo de avaliação e controle.

§ 1.º Mediante instrumento próprio, será firmado termo de adesão entre o selecionado e a Prefeitura Municipal de Santos.

§ 2.º A adesão ao Programa não gera qualquer vínculo com a Prefeitura Municipal de Santos, sendo a forma de atuação totalmente voluntária e considerada de relevante interesse público.

§ 3.º Os selecionados, que atuarão de forma voluntária, sem prejuízo do disposto no parágrafo anterior, poderão receber formação continuada, reembolso de despesas ou ainda auxílio monetário, cujo valor será arbitrado em decreto do Poder Executivo, de acordo com o projeto a que estiver vinculado e a verba a ele destinada.

Art. 4.º O desligamento do integrante do Programa dar-se-á nos seguintes casos:

- I** - a pedido;
- II** - por incompatibilidade com o desempenho da atividade;
- III** - pela não observância dos critérios e objetivos do Programa estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- IV** - por afastamento igual ou superior a trinta dias, durante o período de desenvolvimento do projeto a que estiver vinculado;
- V** - por falecimento;
- VI** - pelo término do projeto específico no qual desenvolvia suas atividades.

Art. 5.º O Programa de que trata esta lei será coordenado pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, que ficará incumbida de seu planejamento, organização, acompanhamento e avaliação, bem como da seleção e treinamento dos participantes.

Art. 6.º Para o desenvolvimento e/ou ampliação do Programa de que trata esta lei, o Poder Executivo poderá estabelecer parcerias com entidades de direito público ou privado, na forma da legislação de regência.

Art. 7.º As despesas decorrentes da presente lei correrão pelas dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

Art. 8.º O Poder Executivo regulamentará a presente lei em 30 (trinta) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 9.º Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Registre-se e publique-se.

Palácio “José Bonifácio”, em 26 de maio de 2006.

JOÃO PAULO TAVARES PAPA
Prefeito Municipal

Registrada no livro competente.

Departamento de Registro de Atos Oficiais da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos, em 26 de maio de 2006.

MARIA APARECIDA SANTIAGO LEITE
Chefe do Departamento

ANEXO E. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome: MÁRCIA DE CASTRO CALÇADA KOHATSU

Função que exerce dentro da unidade escolar: Chefe de Seção do Ensino Fundamental (SEDUC)

Documento de Identidade nº 22.392.550-0

Sexo: () M (X) F

Data de Nascimento: 9/8/1970

Endereço: Rua Fábio Montenegro, nº 3 - Complemento: Casa

Bairro: Gonzaga - Cidade: Santos

CEP: 11.060-475 - Telefone: 013 99176-9127

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes.**

Pesquisadora: Márcia de Castro Calçada Kohatsu

Documento de Identidade Nº 22.392.550-0/SP - Sexo: feminino

Cargo/Função: Coordenadora Pedagógica/ Chefe de Seção do Ensino Fundamental

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA:

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as possibilidades de articulação entre as ações dos professores do turno regular e as dos educadores sociais do turno ampliado em quatro unidades municipais de educação integral da rede municipal de ensino de Santos, verificando a integração dos turnos e a interdisciplinaridade dos currículos, por meio do Projeto Político-Pedagógico, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões cognitiva, física, social e afetiva.

O procedimento foi realizado por meio de entrevista semiestruturada com 8 gestores, 8 professores, 8 educadores sociais e 8 alunos que atuam, respectivamente, nas escolas de tempo integral. Para cada profissional, foram feitas 10 perguntas relacionadas à sua prática e para cada aluno perguntas que englobam o seu cotidiano escolar. A entrevista é composta por 10 perguntas tanto para os gestores, professores e educadores sociais quanto para os alunos.

Após as entrevistas, os dados coletados foram analisados, a fim de que seja possível estabelecer relações entre a concepção de educação integral em tempo integral, o currículo adotado na jornada ampliada, o PPP e as práticas interdisciplinares, sugerindo considerações finais sobre a pesquisa.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

Pesquisadora: Márcia de Castro Calçada Kohatsu

E-mail: mmm.kohatsu@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470

Fone (13) 3226.3400 – Ramal 3477 – E-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante ou responsável

Identidade: _____

Idade: _____

Endereço: _____

Telefone fixo e celular: _____


Márcia de Castro Calçada Kohatsu

ANEXO F. Aprovação do Comitê de Ética





- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS: ELO ENTRE CURRÍCULOS, TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS.
Pesquisador Responsável: Luana Carramillo Going
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 84607916.8.0000.5509
Submetido em: 12/11/2016
Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_756372

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	Luana Carramillo Going	1	12/11/2016	15/04/2017	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	14/04/2017 23:08:11	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	PESQUISADOR	
PO	14/04/2017 23:07:09	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	23/03/2017 12:52:37	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	23/03/2017 12:47:30	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	22/03/2017 17:23:23	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	09/02/2017 17:27:18	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	09/02/2017 17:26:55	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	12/11/2016 18:35:47	Submetido para avaliação do CEP	1	Assistente da Pesquisa	PESQUISADOR	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	