

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANNA CRISTINA PERANTONI HENRIQUES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI**

JUIZ DE FORA

2012

ANNA CRISTINA PERANTONI HENRIQUES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Rogéria Campos de Almeida Dutra

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

ANNA CRISTINA PERANTONI HENRIQUES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI**

*Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Mestrado
Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, aprovada em
//_.*

Membro da banca - orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, de de 20.....

"[...] o tempo é um problema essencial. O que eu quero dizer é que não podemos prescindir do tempo. Nossa consciência está continuamente passando de um estado a outro, e isto é o tempo: a sucessão. Creio que foi Henri Bergson quem disse que o tempo era o problema capital da metafísica. Se tivéssemos resolvido esse problema, teríamos resolvido tudo. Felizmente, creio não haver o menor perigo de que seja resolvido; ou seja, prosseguiremos sempre ansiosos. A exemplo de Santo Agostinho, sempre poderemos dizer: "O que é o tempo? Se não me perguntam, eu sei. Se me perguntam, eu o ignoro". (Jorge Luís Borges)

AGRADECIMENTOS

“Entrego, confio, aceito e agradeço”.

Gostaria de agradecer à Secretaria de Educação, pela iniciativa de prover este curso e proporcionar, aos gestores das escolas municipais de Juiz de Fora, esta oportunidade.

À equipe de Professores, Tutores e Funcionários do CAED, pela qualidade do curso e pela disponibilidade de estarem sempre atentos às nossas necessidades.

Às professoras Rogéria Dutra, Hilda Micarello e Juliana Magaldi, pelas observações valiosas que contribuíram significativamente na elaboração do trabalho.

Às queridas *“amigas professoras tutoras”* Sheila Rigante e Mariana Calife, que acompanharam diuturnamente a elaboração da pesquisa e sempre deram apoio necessário para a completude do trabalho. Obrigada, obrigada, obrigada!

Aos colegas de Mestrado da turma 2010. Valeu todos os esforços!

Aos amigos queridos da Escola Municipal José Calil Ahouagi e em especial àqueles que contribuíram com este trabalho.

Ao apoio das companheiras de trabalho Virginia, Gisela e Andréa Medeiros, que souberam compreender minhas limitações e estenderam suas mãos sempre que foram solicitadas.

À Marivalda, pela amizade construída ao longo desses anos e pela parceria na realização desse curso.

Aos amigos que estiveram ausentes durante este período e que, mesmo de longe, torceram pela realização desse objetivo. A todos um grande beijo!

Gostaria de agradecer à minha mãe e minhas irmãs, pelos momentos de apoio e por compreenderem meus momentos de ausência, durante esses dois anos de estudos. Agradeço também pelo cuidado, atenção e dedicação à nossa querida e especial Bia. Espero poder recompensar esses momentos.

Ao querido Tadeu, que mesmo no silêncio de suas palavras, sempre esteve atento às minhas necessidades e nunca mediu esforços para a concretude de meus sonhos. Amo-te muito e obrigada por tudo, sempre!

Ao Thiago, filho querido. Simplesmente agradeço por ser meu filho e por existir.

À minha querida Vênus, pelos momentos de descontração e afeto.

Ao Juninho, filho querido, pela irreverência das palavras e atitudes, pelo excesso de amor que às vezes transcende o limite da relação mãe e filho. Obrigada pelo apoio, pela dedicação, pelo amparo, pelo olhar crítico. Pelas várias leituras e correções de trabalhos. Pelos momentos de intensa alegria e tristeza momentânea, o que caracteriza uma cumplicidade eterna. Obrigada de coração!

E, por fim, a Deus, Jesus, Maria Mãe Santíssima, aos Amigos Espirituais, Anjos da Guarda e todos aqueles que foram lembrados, proferidos e que me ampararam durante esses dois anos.

RESUMO

O presente trabalho tem como foco analisar a implementação da política pública educacional, intitulada como Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, na Escola Municipal José Calil Ahouagi, no município de Juiz de Fora. Os objetivos aqui pretendidos consistem em avaliar a implementação da política pública de tempo integral no âmbito escolar e investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada, percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral. Foi realizada uma descrição de modo a apresentar todo o contexto escolar, desde a época da fundação da escola, até o momento da mudança de sua organização para o tempo integral. Subsequente, o trabalho dialoga com a comunidade escolar (alunos, mães, professores, direção e coordenação) tendo como referência um aporte teórico com bases nas discussões de política pública, tempo integral, educação integral e aluno integral e currículo. Por fim, realiza-se uma análise propositiva, a partir dos dados coletados, em que se evidencia a necessidade de uma organização interna escolar e uma parceria concisa entre Secretaria de Educação e Escola, no intuito de fortalecer essa política pública de tempo integral, desenvolvida no município de Juiz de Fora.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo Integral; Espaço Escolar; Currículo; Educação Integral

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the implementation of the educational public policy named Full Time School Program at the Jose Calil Ahouagi Municipal School, in the city of Juiz de Fora. We intended to assess the implementation of the full time school and to investigate how the subjects involved with that experience realized its limits and possibilities in the educational environment. We described the whole school historical context since the time of its inception until the moment when the full time organization was implemented. Then, the research presents the analyses of the interview made with the school's community (students, mothers, teachers, direction and coordination) with the theoretical support in some discussions about public policies, full-time school, comprehensive education and its students, and curriculum. Finally, we propose, stemming up the collected data, guidelines to the internal school organization and a partnership between the city's Department of Education and the school, in order to strengthen the full-time education.

KEYWORDS: Full time; School environment; Curriculum; Full-time education

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa de Educação Especial
PEI	Programa Escola Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1: Organização dos blocos de aprendizagens da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental	30
QUADRO 2: Organização do 4º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental ..	30
QUADRO 3: Organização dos anos finais do Ensino Fundamental	31
QUADRO 4: Organização da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental a partir de 2009	32
QUADRO 5: Eixos e objetivos propostos para a elaboração do currículo das escolas de Educação em Tempo Integral	38
QUADRO 6: Demonstrativo dos Macrocampos do Programa Mais Educação	75
QUADRO 7: Proposições para o contexto intraescolar	80
QUADRO 8: Proposições para o contexto extraescolar	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI E SUA ORGANIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	15
1.1 Contextualização e caracterização da escola.....	15
1.2 A organização por ciclos de aprendizagem e a proposta por projetos de trabalho	17
1.3 A implementação da Educação em Tempo Integral.....	24
2 A IMPLEMENTAÇÃO E A REPERCUSSÃO DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI	36
2.1 Educação em Tempo Integral como foco das políticas Públicas Educacionais do Município de Juiz de Fora	36
2.2 Os contextos da política pública e a implementação da Escola de Tempo Integral de Juiz de Fora.....	42
2.3 Educação integral, tempo e espaço: implicações no cotidiano da Escola Municipal José Calil Ahouagi.....	52
2.4 Rede de Experiências: Programa Mais Educação e Escola Integrada/Belo Horizonte – Contributos para possíveis proposições.....	69
3 CAMINHOS ALTERNATIVOS NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI.....	78
3.1 Análise Propositiva.....	79
3.2 Considerações Finais.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO.....	90

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a implementação da Política de Educação em tempo Integral vem ganhando espaço e interesse na agenda de políticas públicas educacionais, no atual contexto da educação no Brasil. A LDB 9.394/96, traz em seu texto que a jornada escolar deve ser ampliada, progressivamente, nas unidades de ensino, o que vem favorecendo para que entes federados e sociedade busquem propostas para a adequação a tal proposta. Diante de um cenário tão amplo e diverso, as experiências de educação em tempo integral, desenvolvidas pelas instituições públicas brasileiras, emergem de propostas bem diferenciadas, mas todas buscam promover uma educação pública de qualidade, com oportunidades diferenciadas para crianças e adolescentes, principalmente para aqueles oriundos de classes sociais desfavorecidas.

Considerando este contexto, o presente trabalho tem como foco analisar a implementação da política pública educacional, intitulada como Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, na Escola Municipal José Calil Ahouagi, no município de Juiz de Fora. Os objetivos aqui pretendidos consistem em avaliar a implementação da política pública de tempo integral no âmbito escolar e investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada, percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral.

O interesse em pesquisar esta política está relacionado ao fato, de que atuo desde o ano de 2001, como professora da escola, lecionando para as turmas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante esses anos de trabalho, acompanhei toda a trajetória de mudança da escola, a partir da organização por ciclos de aprendizagens e pelos projetos de trabalho, os quais vieram consolidar uma proposta de educação ancorada pelos estudos antropológicos e da cultura popular. Durante esse processo de mudança, assumi, em caráter de substituição, a direção da escola, no período de fevereiro a junho de 2006. No final de 2009, quando a Secretaria de Educação autorizou o cargo de vice-diretor da escola, me candidatei ao pleito e fui eleita pelo grupo de professores e funcionários. Atualmente, estou no segundo mandato de gestão que tem término previsto para dezembro de 2014.

Metodologia Aplicada

O método aplicado para a investigação desse objeto de pesquisa, a implementação do tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi, é predominantemente qualitativo. Tal escolha justifica-se por apresentar algumas características que são específicas desta abordagem, são elas: o contato direto entre o pesquisador com o ambiente pesquisado, neste caso, a escola onde foram coletados os dados; o caráter descritivo do caso de gestão abordado que foi foco de trabalho no capítulo I, em que foi apresentada a descrição desse objeto de pesquisa; a minha preocupação em coletar dados sobre o significado atribuído pelas pessoas no objeto investigado; e o enfoque indutivo, quando acontece a análise dos dados coletados a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa.

A partir do objetivo de investigar a organização escolar em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi, a presente dissertação estabeleceu em seu delineamento metodológico, a implementação e o desenvolvimento do tempo integral em uma instituição de ensino como a variável a ser abordada. Para tal, é feita uma proposta interventiva que visa sua modificação, não somente para estabelecer relações de causalidade, como também para adequar determinados objetivos e estados finalísticos, próprios aos sujeitos que diretamente se relacionam com ela.

Em um primeiro momento, foi feita uma abordagem histórico-descritiva, possibilitada por uma revisão bibliográfica, da evolução do que se entende por conceito de “tempo integral” e sua aplicabilidade no contexto escolar brasileiro. O entendimento do que deve orientar uma escola de tempo integral é tomado como referencial teórico da presente dissertação, e é o paradigma orientador de toda a análise, de forma que as proposições interventivas realizadas na etapa final do trabalho se dão em função deste conceito de tempo integral aplicado à instituição de ensino.

Após a abordagem histórico-descritiva, foi elaborado um “estudo de caso”, que no entender de Godoy (1995, p.25) “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular”. Logo, a descrição do caso que serve como objeto investigativo - a implementação do tempo integral da Escola Municipal José Calil Ahouagi - teve como apoio fontes primárias de dados, como: documentos e, principalmente, relatos de minha experiência como professora da escola, visto que, tenho vivência e experiência direta com este processo.

Seguido pela descrição do caso, foi feita uma coleta de dados de base empírica, e posteriormente, sua interpretação. Esta coleta de dados, para uso de uma abordagem descritiva, interpretativa e reconstrutiva, teve o propósito analítico de evidenciar o sentido dado à experiência de tempo integral, pelos principais atores do contexto escolar envolvidos com este processo.

Para a realização da coleta de dados utilizei-me de entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas e possibilita um nível de interação mais próximo entre pesquisador e pesquisado. Inicialmente, contou-se com uma média aproximada de sete a dez indagações, além de um perfil sociodemográfico do entrevistado.

Três tipos de entrevistas foram elaboradas e aplicadas, dependendo do *status* funcional: aluno, professor ou familiares dos alunos. Por base, todas as entrevistas tiveram como fundamento a pergunta: **Como você avalia a proposta de tempo integral aplicada nesta escola?** A partir desta pergunta, outras indagações e respostas eram solicitadas, elaboradas e conduzidas, sempre a depender da característica funcional dos entrevistados.

Para os alunos, o enfoque principal da entrevista foi a motivação deles em participar das atividades características de tempo integral, e se estas atividades deveriam ser de cunho optativo ou obrigatório. Para os professores, contemplou-se principalmente um juízo técnico-científico, diante das dificuldades enfrentadas; por fim, os familiares foram confrontados essencialmente com questões que evidenciassem o impacto que a escola de tempo integral tem sobre o aluno e se eles puderam optar ou não pela matrícula naquela instituição.

Para a realização da amostragem, alunos e familiares foram selecionados por conveniência. A seleção dos professores se deu preferencialmente por aqueles que puderam participar do processo de transição da escola de tempo regular para tempo integral.

Ao todo foram 35 os sujeitos envolvidos na pesquisa, quais sejam: 15 professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, 15 alunos e cinco mães. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, através de gravação em áudio. Após a realização das entrevistas, o áudio foi transcrito e a partir daí, foram selecionados trechos que analiticamente pudessem representar a opinião e os sentidos globalmente atribuídos pelos entrevistados em relação ao objetivo subjacente proposto pela questão.

Por fim, é proposto um plano de intervenção, completando-se assim, o esquema de delineamento da pesquisa. São confrontados os conjuntos de sentidos e experiências vivenciados pelos entrevistados em relação à escola, com o conceito de “escola de tempo integral”, inicialmente descrito. A proposição limita-se a ensejos críticos, apontando determinadas falhas e êxitos, limitações e vantagens do que é atualmente vivido com o que é teoricamente proposto e defendido como escola de tempo integral.

Desta forma, no primeiro capítulo deste trabalho, é apresentado o caso de gestão a partir de uma descrição meticulosa sobre o contexto em que se apresenta a pesquisa. Assim, é apresentado todo o histórico da Escola Municipal José Calil Ahouagi: data de sua fundação, sistema de gestão escolar, o processo para a escolha direta do diretor, mudanças em sua organização curricular e de avaliação, contexto em que a escola começa a reivindicar por melhores condições na rede física, proposta da escola trabalhar em horário integral, as mudanças ocorridas durante a ocupação do novo espaço e adequação à nova organização de tempo.

O segundo capítulo é em sua essência, analítico. Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram professores, coordenadoras, diretoras, funcionários, alunos e mães. Através de entrevistas semiestruturadas, os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de revelar as suas impressões a respeito da política de tempo integral e de como esta proposta se apresenta na escola pesquisada. As impressões dos entrevistados foram analisadas a partir de um referencial teórico que apresenta estudos acerca da temática de tempo integral e as reais expectativas dessa proposta no atual cenário educacional brasileiro.

Por fim, no terceiro capítulo, elaborei uma análise propositiva dentro do que foi elencado pelos sujeitos pesquisados. Essa análise propositiva foi desenvolvida a partir de dois contextos: o contexto intraescolar e o contexto extraescolar.

Assim, ao longo do trabalho, foi possível perceber que a jornada escolar ampliada, instituída na Escola Municipal José Calil Ahouagi, ainda pode ser considerada como um grande desafio, pois problemas pontuais detectados, durante as entrevistas dos sujeitos envolvidos, evidenciam um processo de ação-reflexão-ação por parte da comunidade escolar que não se omite em rever suas posturas e práticas, com o intuito de ofertar uma educação integral em tempo integral com qualidade.

1 A ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI E SUA ORGANIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nesse capítulo será descrito o contexto em que ocorreu a implementação do tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi e o processo de transformação da escola de tempo regular em tempo integral. Será apresentada sua caracterização, os projetos que eram desenvolvidos na escola e o envolvimento dos alunos e da comunidade escolar com os projetos, incluindo também, os problemas que surgiram com a implementação desta política na estrutura e na comunidade escolar.

1.1 Contextualização e caracterização da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, na Seção III, artigo 34º, parágrafo 2º, diz que “a jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência do aluno na escola”, e ainda que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino”. A partir do que determina a LDB, a Escola Municipal José Calil Ahouagi, desde o ano de 2008, vem funcionando nessa nova organização de tempo. Para que a implantação dessa proposta seja bem compreendida, porém, é necessário contextualizar todo o processo vivido pela escola e que a levou ao contemporâneo funcionamento em tempo integral.

Localizada no Marilândia, bairro de periferia urbana, na cidade de Juiz de Fora, a Escola Municipal José Calil Ahouagi passou por várias mudanças no decorrer do tempo. A escola atende a 280 alunos, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, e possui em seu quadro funcional 45 professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma vice diretora, um secretário, cinco funcionários responsáveis pela limpeza e mais quatro funcionários responsáveis pelo preparo da alimentação escolar. O espaço interno da escola compreende 11 salas de aula, quatro banheiros – sendo dois masculinos e dois

femininos –, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala para diretoria e outra para secretaria, uma sala de professores com dois banheiros, dois almoçarifados, uma cozinha e um refeitório, na área externa conta-se com uma quadra coberta e dois pátios descobertos. Mesmo funcionando em um prédio novo, recentemente construído para abrigar a escola, ainda assim, persistem algumas dificuldades para atender às demandas do tempo integral.

Sua história inicia-se em meados da década de 1960, quando a escola foi fundada, com um perfil bem diferente do que se vê hoje. Naquela outra época, a escola localizava-se no bairro Nova Califórnia e apresentava um perfil geograficamente rural, portanto, atendia tanto aos alunos provenientes de áreas rurais localizadas no bairro, como também de áreas do entorno. A maioria das famílias pertenciam à população de baixa renda, que recebiam em média, um salário mínimo por mês, trabalhando em granjas ou pequenos sítios da localidade. A estrutura arquitetônica da escola compreendia 3 salas de aula, uma secretaria e diretoria, uma cozinha pequena, um refeitório de pequeno porte e dois banheiros. O quadro de pessoal da escola estava organizado da seguinte forma: um secretário escolar que trabalhava igualmente em outra escola, uma funcionária que era responsável pela limpeza e preparação da merenda escolar, e três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalhavam com turmas únicas ou bisseriadas¹.

A gestão escolar era realizada pela Secretaria de Educação (SE), que mantinha um departamento específico para atuar nas escolas localizadas na zona rural. Existia um grupo de supervisores que acompanhavam os trabalhos realizados pelos professores, através de visitas às escolas ou de reuniões periódicas. Essa gestão apresentava um perfil centralizador, cuja estrutura evidenciava o poder da Secretaria sobre estas escolas, que não recebiam nenhuma verba, dependendo deste órgão para suprir as diversas necessidades materiais. Os planejamentos eram feitos pelos supervisores, que atuavam por áreas de conhecimento (alfabetização e língua portuguesa, matemática, e ciências e estudos sociais) e eram entregues aos professores em reuniões mensais realizadas na SE, nas quais os professores apresentavam aos supervisores os trabalhos que tinham sido desenvolvidos durante

¹ O termo bisseriada é usado para designar uma classe onde apenas um professor atende alunos de duas séries. Nesta escola a professora trabalhava com alunos de 3ª e 4ª séries. Este tipo de organização é muito comum em áreas rurais onde o número de alunos por série é pequeno.

o mês. As avaliações eram elaboradas em parceria com os professores e os supervisores, sendo que ao final do ano letivo, esses supervisores avaliavam pessoalmente as crianças da 1ª série, através de testes de leitura.

Com o decorrer dos anos, esta estrutura de gerenciamento foi sendo descaracterizada, sofrendo significativas transformações, principalmente a partir da década de 1990, quando a própria Secretaria designou gestores que atuassem diretamente no espaço pedagógico e que passariam a pertencer ao corpo fixo e permanente das escolas. Mesmo com este avanço, ainda existiam grandes falhas organizacionais e relativas aos recursos humanos, pois as pequenas escolas eram tratadas de forma conglomerada: um diretor poderia vir a ser responsável por duas unidades de ensino ou pelas escolas de uma determinada região. Desta forma, por asoberbamento de funções, incumbiam-se os professores de atuar em outras atividades - como o diretor não estava presente todos os dias na instituição, os docentes precisavam resolver problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Ainda que esse sistema de gerenciamento e gestão funcionasse de forma precária, as mudanças operadas pela Secretaria de Educação, em sua forma de coordenação das escolas da rede municipal, juntamente com os princípios difundidos da Lei de Diretrizes e Bases, fizeram com que a escola ganhasse significativa autonomia, com a descentralização da gestão, podendo a partir de então, dispor de profissionais que atuassem a partir da realidade experienciada pelos alunos da região, buscando estratégias – derivadas da própria rede municipal de ensino – que solucionassem os problemas educacionais e pedagógicos da localidade, culminando com a elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

1.2 A organização por ciclos de aprendizagem e a proposta de ensino por projetos de trabalho

As discussões sobre a organização escolar por ciclos de aprendizagem iniciaram-se em 1998, a partir de um tema gerador sugerido pela Secretaria de

Educação – “Escola do Caminho Novo”² – que permearia as reuniões do coletivo da Escola José Calil Ahouagi para a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo informações deste documento, no período de 1998 a 1999, a escola ainda apresentava índices significativos de repetência na 1ª série³, o que motivou o coletivo a pensar em estratégias que fossem capazes de promover a inclusão de diferentes sujeitos, considerando a capacidade de aprender e que rompesse com a repetência e evasão escolar.

Como forma de mudar o cenário em que se vivia, a comunidade escolar decidiu romper com a estrutura seriada e implantou os ciclos de aprendizagem⁴, que têm como objetivo evitar o fracasso escolar e diminuir a desigualdade dos alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano, e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para consolidarem o conhecimento. Para atender a esta nova organização, fez-se necessário um novo posicionamento em relação à avaliação que, a partir desta nova estrutura, organizou o processo avaliativo dos alunos por meio de fichas de conteúdos e conceitos. Com o tempo, os conceitos foram abolidos, cedendo lugar aos relatórios de observação, que funcionavam como meio de registro sistematizado do desenvolvimento dos alunos. Outra forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes foi a construção de portfólios individuais de aprendizagens, que subsidiou a avaliação do professor em relação aos avanços que os alunos iam conquistando ao longo de seu processo de escolarização. As discussões sobre a prática pedagógica foi outro ponto considerado nesse momento de mudança: os professores dedicavam duas horas semanais às reuniões com a coordenação pedagógica para a realização de grupos de estudos e para a elaboração dos planejamentos e projetos.

Para auxiliar aos alunos que necessitavam de um acompanhamento mais personalizado, a escola solicitou à Secretaria de Educação um professor que pudesse trabalhar de forma individualizada com esses alunos, de maneira que as dificuldades apresentadas por eles fossem amenizadas ou sanadas no decurso do ano letivo. Com o deferimento da solicitação, a escola começou a contar com este

² “A Escola do Caminho Novo” foi um documento elaborado pela Secretaria de Educação com o objetivo de registrar a história do trabalho realizado durante o ano de 1999, pelas nove escolas que optaram pela organização do tempo escolar na estrutura de ciclo.

³ Segundo informações retiradas do Projeto Político Pedagógico/2000 em 1998 o índice de repetência na 1ª série foi de 18,52% e em 1999 foi de 16,67%.

⁴ A escola adotou os ciclos de aprendizagem que foram organizados da seguinte forma: 1º ciclo-1º, 2º e 3º anos – 2º ciclo – 4º, 5º e 6º anos _ 3º ciclo 7º, 8º e 9º anos. Esses ciclos foram ampliados progressivamente devido à demanda de matrículas.

profissional de apoio, que oferecia atendimento individualizado ou em pequenos grupos.

Como forma de oferecer outras possibilidades de aprendizagem, a coordenadora pedagógica, junto com a professora de educação física, que tinha habilidade com dança, e uma outra professora dos anos iniciais, que tinha habilidade com trabalhos manuais, resolveram incluir no projeto político pedagógico da escola aulas de dança e artesanato. O projeto de dança atendia à maioria dos alunos da escola e tinha como principal objetivo valorizar os ritmos da cultura popular e o projeto de artesanato foi “batizado” com o nome de “Tecer e bordar”. A proposta, além de atender aos alunos da escola, foi estendida para a comunidade local, como uma primeira oportunidade de aproximar as famílias da escola.

Entretanto, é a partir do ano de 2001 – com a implementação da Lei Municipal 9732/2000, que trata sobre a carga horária de trabalho do professor – que os projetos de trabalho começaram a ser desenvolvidos efetivamente na escola. De acordo com o conteúdo normativo:

“O Professor regente terá 18 (dezoito) horas/aula de regência, ficando as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra classe, não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola”.

A proposta fulcral da lei foi permitir que o docente com carga horária de vinte horas tivesse ao menos cinco delas destinadas ao planejamento das atividades escolares. Logo, foi a partir do tempo que este professor se ausentou da sala de aula é que cada instituição passou a ter autonomia para sugerir projetos que atendessem a esta nova proposta curricular, preenchendo, então estas horas remanescentes. Assim, houve escolas que privilegiaram os projetos de artes e música e outras que preferiram trabalhar por área de conhecimento. Nesse caso o professor responsável pela implementação do projeto (que poderia ser contratado ou efetivo) entrava na turma para a complementação da carga horária do professor regente trabalhando, por exemplo, com as disciplinas de história e geografia. Um ponto negativo, que não pode ser negligenciado, é de que quando a lei entrou em vigor houve uma ruptura com a sua real proposta. Os próprios docentes dos anos iniciais questionaram a possibilidade ou não dessas horas de planejamento serem cumpridas na escola, visto que os professores dos anos finais não cumpriam essas

horas dentro dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma essas horas se tornaram efetivamente garantidas para o planejamento individual e não mais para encontros coletivos na escola.

No ano de 2002, a Escola Municipal José Calil Ahouagi começou a desenvolver um projeto intitulado “Estudos Étnico-raciais”. Este projeto foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado⁵ da coordenadora pedagógica (MEDEIROS, 2001), que acumulava o cargo de diretora da escola em caráter de substituição, já que a diretora designada para o cargo estava licenciada. O projeto tinha como objetivo estudar de forma ampla as questões raciais, de forma a fomentar a discussão sobre diversidade e subjetividade humanas, sobre as relações étnico-raciais e sobre a compreensão da identidade como um sistema relacional, flexível e dinâmico, sempre passível de reconstrução (ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI, 2006, p.7). A partir desse projeto, os alunos puderam ter conhecimentos sobre a cultura africana e sua influência na formação da sociedade brasileira, além claro de trabalhar no reconhecimento e valorização dessa identidade. Na verdade, este projeto veio a ser respaldado pela lei 10.639/2003, que concebe o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares:

Art. 26 A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

Nesse período, a escola começou a apresentar um novo perfil de gestão. A Secretaria de Educação indicou a coordenadora para assumir o cargo de diretora da

⁵ A dissertação de mestrado da coordenadora Andréa Borges de Medeiros buscava compreender os processos de construção da identidade das crianças afrodescendentes e sua relação com as rotinas escolares.

escola, pois a partir daquele ano⁶ a escola contaria com um gestor exclusivo. Como o número de matrículas aumentou em função do atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escola recebeu novos professores, principalmente para as turmas do 6º ao 9º anos. Novos projetos começaram a ser implantados e os alunos dos 6º ao 9º anos puderam ter a carga horária estendida, participando desses projetos no contra-turno, ou seja, eram oferecidas as aulas do currículo obrigatório pela manhã e à tarde esses discentes permaneciam na escola para participarem dos projetos. Os projetos não eram obrigatórios e participavam deles somente os alunos que manifestavam seu interesse. A adesão aos projetos atingiu 50% dos alunos, que para participarem deveriam preencher uma ficha de matrícula e terem a autorização do responsável. A implementação desses projetos dependia da escola encaminhar para a Secretaria de Educação, um documento por escrito, apresentando o projeto com fundamentação, objetivos e metodologia. Após análise do documento a Secretaria poderia deferir ou não a implantação dos projetos solicitados.

Além dos projetos de dança e artesanato, foram incluídos os projetos “Mãos na Terra”, que tinha como objetivo principal a confecção de uma horta nos fundos da escola; os projetos de “Práticas de Origami” e “Culinária”, que estavam inseridos dentro de um projeto maior da escola denominado “Fio da História”, apresentando como foco o trabalho com a memória, explicado no Projeto Político Pedagógico como:

Um processo dinâmico de “rememoração” vinculado às vivências do presente e ao sentimento de pertencimento a um grupo, diferentes grupos ou a lugares. Este projeto justificava-se na medida em que a memória poderia contribuir para amenizar conflitos, estruturar percepções de tolerância entre diferentes e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre os atos e posturas individuais e coletivas, sem contar que, auxiliava na construção de “autoestimas” e valorizava as vivências dessas crianças e jovens na medida em que se identificava e ressaltava positivamente suas identidades. (ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI, 2006, p.34).

O projeto “Fio da História” teve em sua prática a busca pelas histórias de vida dos alunos, de suas raízes familiares e da comunidade do entorno, com o principal

⁶ A partir do ano de 2003, a Secretaria de Educação propôs que as escolas que tivessem mais de 110 alunos matriculados teriam um gestor para atuar em cada unidade de ensino. Neste ano, a escola já se aproximava de 120 matrículas.

objetivo de conhecimento de suas individualidades, buscando formas de compreender o eu, o outro e o mundo.

Posteriormente, as discussões que estavam centradas na história e cultura do povo negro começaram a ter um novo significado, passando a incluir outras novas formas de pensar as relações de identidade e alteridade. Assim, a escola sentiu a necessidade de ampliar esta discussão para além da cultura negra, a partir de uma compreensão mais ampla e densa das questões da diversidade e da cultura, como explica Pelizzoni⁷:

O eixo curricular foi colocado em cheque, se vislumbrou outros jeitos de pensar o conhecimento e viver o cotidiano na escola, que se fez sentir no rompimento de uma estrutura disciplinar fragmentada e na sistematização do conhecimento a partir dos projetos temáticos, em relação da educação com os sentidos, na redefinição dos padrões estéticos, no compromisso com a construção das subjetividades. Todas estas mudanças foram impulsionando novos desafios e provocando questionamentos sobre o modo de pensar a pluralidade cultural, o que suscitou na ampliação do eixo curricular pensado agora a partir do que se usou chamar de Estudos Antropológicos, o que significa dizer que cotidianamente a comunidade escolar é convidada a repensar as diversas formas de ser e existir no mundo, de produzir conhecimento, de significar a vida (PELIZZONI, 2007, p. 27).

A partir dessa nova forma de “pensar o conhecimento e viver o cotidiano da escola”, algumas práticas começaram a permear e dar novos sentidos ao fazer pedagógico, que foram manifestadas através das contações de história, das rodas de músicas e danças populares, dos teatros de Mamulengo e no desenvolvimento do projeto de Antropologia, desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além do trabalho com estes projetos dentro da escola, um fator que contribuiu bastante para o fortalecimento da comunidade escolar e para a democratização do espaço de ensino, foi a conquista significativa para toda a Rede Municipal de Juiz de Fora, em 2006, com a aplicabilidade da Lei Municipal nº 10308, de 30 de setembro de 2002, que torna público os critérios para o processo de escolha de diretor escolar. Sendo assim, as escolas municipais não teriam mais diretores indicados – estes seriam escolhidos de acordo com os critérios dessa legislação. De acordo com esta lei, a indicação só é respaldada em casos de não haver candidatos em alguma

⁷ A autora Gisela Marques Pelizzoni trabalha como professora e coordenadora da escola.

unidade escolar, no funcionamento de novas escolas, onde ainda não exista um grupo definido de profissionais para fazer o processo eleitoral ou em escolas que têm projetos específicos.

Esse processo democrático de escolha de diretores pode ser considerado como algo significativo para toda a rede, possibilitando diminuir a forte carga política patrimonialista que o processo de indicação traz, orientado pelas relações de confiança e subordinação que são estabelecidas entre os atores envolvidos e que agem em face de seus interesses subjacentes (SOUZA, 2006). A questão mais significativa em uma escolha direta para o gestor escolar reside na possibilidade de fortalecer a participação da comunidade escolar, igualmente responsável pelo sucesso de uma gestão participativa e democrática. A partir de então, em 2006, a escola passou pela primeira experiência de eleição direta para diretor.

Em 2007, a escola passou a viver um conflito grande entre o contínuo desenvolvimento e expansão de seus trabalhos e sua rede física precária, com muitas infiltrações, pisos quebrados, refeitório inadequado, dentre outras problemáticas de infraestrutura, cujo prédio encontrava-se em péssimas condições. Para atender a demanda de alunos, a escola, desde 2004, começou a funcionar também em uma granja alugada pela Prefeitura, que ficava na mesma rua, aproximadamente a cem metros de distância e que foi adaptada para o funcionamento das aulas. Apesar de ter um espaço externo adequado, internamente muitas dificuldades subsistiam, pois os banheiros não atendiam ao número de alunos e os quartos – que serviam de salas de aulas – não tinham portas, o que acabava atrapalhando as aulas, devido ao barulho de outras atividades que estavam sendo desenvolvidas, como as aulas de Educação Física, recreação das crianças da Educação Infantil e a troca de professores das turmas dos anos finais.

Diante dessa situação, começaram a surgir mobilizações da comunidade, dos professores e da direção, reivindicando junto à Secretaria de Educação, a possibilidade de reformar o prédio da escola. Foi produzida por um grupo de professores, juntamente com a diretora, uma série de documentos (relatórios, dossiês e vídeos) que evidenciavam a precariedade da escola. Esses documentos foram encaminhados à Secretaria de Educação, solicitando a realização das intervenções requeridas. Várias tentativas pedindo a reforma da rede física foram feitas, em vão, junto ao órgão. Como a escola atendia aos alunos em dois prédios,

muitas vezes entre uma aula e outra os professores tinham que se deslocar de um prédio para o outro, o que acabava ocasionando uma desorganização na rotina diária. O coletivo de professores começou a questionar o paradoxo existente: por um lado a escola era reconhecida pelo trabalho realizado, sendo convidada a participar de vários eventos, para fazer relatos de experiências, agraciada por seus trabalhos e projetos⁸, por outro lado, havia um descaso político em não atender às reais exigências estruturais da escola.

1.3 A implementação da Educação em Tempo Integral

Em 2006, depois de muitas tentativas, a escola recebeu a visita de técnicos da Prefeitura para avaliar a possibilidade de reforma do prédio. Após várias análises da equipe técnica, chegou-se à conclusão de que a maioria dos alunos era residente no Bairro Marilândia. Como naquele bairro já existia uma área destinada à construção de uma escola, optou-se pela construção de um prédio naquele local, sendo a escola transferida para lá. Depois da liberação da Prefeitura para a construção do novo prédio, a obra teve seu início adiado por conta de vários problemas no processo licitatório das empreiteiras. Somente após uma forte pressão política por parte dos professores, que relataram a situação à imprensa, é que efetivamente iniciaram-se os preparativos da obra. O início das obras do novo prédio causou grandes expectativas nos alunos, em suas famílias, nos professores e na direção.

Há que se observar que a opção pelo tempo integral foi resultado de um processo mais propriamente administrativo do que de uma discussão democrática com a comunidade escolar. Como a unidade necessitava de uma estrutura física adequada, pactuou-se a partir de uma univocidade de interesses juntamente com a barganha da construção do novo prédio: a Secretaria de Educação concretizaria um objetivo político expresso na campanha eleitoral da administração municipal da época, que foi respaldado como uma das propostas no Plano Decenal Municipal de

⁸ A escola foi agraciada com a Medalha Nelson Silva oferecida pela Câmara Municipal em janeiro de 2006 e com a inclusão na “lista negra”, premiação oferecida pelo Centro de Referência da Cultura Negra de Juiz de Fora (Cerne/JF), em dezembro do mesmo ano.

Educação 2006/2015, juntamente aliada ao posicionamento acadêmico-pedagógico da direção da escola, que já desenvolvia projetos no contraturno e rumava significativamente nesta direção. Além do mais, como a decisão foi tomada em julho de 2007, mês de férias regulamentares dos professores da Rede Municipal, estes só tomaram conhecimento da resolução no retorno às aulas no mês de agosto, não sendo possível deliberar acerca da opção pelo funcionamento em tempo integral.

Desenvolver projetos por opção dos alunos tem um significado muito diferente de se impor a obrigatoriedade a estes mesmos alunos de permanecerem de 8 a 9 horas por dia na escola, principalmente quando se leva em conta os adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que apresentam certas especificidades em função da faixa etária. Vários questionamentos começaram a surgir, tanto pelas famílias, quanto pelo coletivo de professores – trabalhar nesse modelo requereria uma nova organização de escola, um novo currículo, uma nova proposta pedagógica. Qual o papel do gestor diante desse novo modelo de escola? O que esperar desta nova organização do tempo? O tempo integral necessariamente implica em maiores experiências e conseqüentemente em melhores aprendizagens? Como seria o tempo de trabalho de um professor de escola de tempo integral? Como estruturar um currículo que atenda de forma interdisciplinar às várias experiências dos alunos de forma que elas não se tornem fragmentadas?

De acordo com o documento do MEC, “Série Mais Educação: Educação Integral”:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009a, p.18).

Nessa perspectiva de Educação Integral difundida pelo Programa Mais Educação, as variáveis tempo e espaço seguem caminhos divergentes daqueles que a escola estava propondo, até mesmo pelo fato de que esta discussão sobre a ampliação da jornada escolar atrelada a uma concepção de educação integral na prática era algo novo e com poucos referenciais de experiências, principalmente no município em que a escola se localiza. Assim, neste momento a escola não havia

pensado na ampliação do espaço e do tempo como propostas atreladas e ocupação de territórios da comunidade local. Até mesmo porque a escola é o único referencial de espaço da comunidade, não havendo outros espaços públicos que a população possa fazer uso. Dessa forma a escola é solicitada pela comunidade para a realização de eventos religiosos, festas, aulas de capoeira e jogos esportivos. A realização de parcerias com outros espaços subjacentes à escola só seria possível com clubes privados, o que dependeria de uma parceria não só da escola, a Secretaria de Educação deveria intervir neste processo, como forma de subsidiar o contato e tornar os trâmites mais ágeis.

A maior resistência e os vários questionamentos sobre esta ampliação do tempo escolar veio do grupo de professores. Apesar da escola contar com um número significativo de professores contratados temporariamente, os professores efetivos não acreditavam nessa proposta, alegando ser mais uma política social paliativa para tirar as crianças das ruas. Em alguns momentos, principalmente nas reuniões pedagógicas, foram realizados alguns estudos sobre a proposta de Tempo Integral utilizando-se de leituras de textos sobre algumas experiências que já foram ou estavam sendo desenvolvidas no Brasil. A angústia e a resistência manifestada pelos professores é algo admissível, pois pensar uma escola de tempo integral é impor mais compromissos e responsabilidades a todos os envolvidos, é obrigatoriamente pensar e repensar o projeto político pedagógico, a formação de professores e gestores, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (BRASIL, 2009a) .

Foi oferecido pela Secretaria de Educação para as escolas de tempo integral da rede municipal, como suporte técnico, um grupo de estudos – “Tempos na Escola” – em meados de 2006, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Educação. Esse grupo, formado por professores das escolas de tempo integral do município⁹, gestores, coordenadores, técnicos da SE, professores e estagiários da UFJF, elaborou, a partir das discussões, um documento orientador para as escolas de tempo integral do Município. A proposta deste grupo foi discutir temas envolvendo as questões

⁹ O Programa de Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora foi implantado em 2006 e hoje atende a cinco escolas. Dessas cinco escolas, duas atendem a crianças e jovens da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo uma localizada na zona rural; duas somente à Educação Infantil; e uma da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola Municipal José Calil Ahouagi foi a última a integrar o programa.

políticas e de financiamento, as concepções sobre infâncias/crianças, adolescências/juventudes, tempo e espaço, educação em tempo integral e sobre o ensinar e o aprender, de forma a subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas de cada unidade de ensino que aderiram ao Programa de Educação Tempo Integral. (JUIZ DE FORA, 2008).

Além do grupo “Tempos na Escola”, outras iniciativas de formação foram oferecidas aos profissionais das escolas visando a continuidade das discussões sobre o Programa de Educação em Tempo Integral. Em 2007, foi realizado o “I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: Perspectivas e desafios”; em 2008, foi feita a entrega do documento “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral”, além dos relatos de experiências que estavam sendo desenvolvidas nas escolas. Em 2009, essas discussões foram ampliadas a partir da realização de um seminário no Centro de Formação do Professor, sobre a ampliação do tempo escolar do aluno a partir da descrição de diferentes experiências desenvolvidas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Frente às discussões estabelecidas entre os diversos atores envolvidos na dinâmica deste novo perfil de educação, foi possível pensar a construção e concepção de uma escola de educação em tempo integral para além dos conteúdos curriculares, os quais a escola se propõe a ensinar. Nesta perspectiva, a escola de educação em tempo integral deve ser:

Dinâmica, rica em possibilidades de aprendizagens e democrática no sentido das relações que nela se estabelecem. Por isso, se torna necessário repensar a lógica propedêutica do ensino, que se estabelece sobre o produto em detrimento do processo, sobre o tempo cronológico em detrimento do tempo da experiência e sobre o eixo cartesiano que polariza sujeito e objeto, razão e emoção, senso comum e conhecimento científico. (JUIZ DE FORA, 2008, p.25).

O desejo interposto de se construir uma escola para além do que é de sua responsabilidade – ensinar bem os conteúdos e programas das disciplinas – é algo que deve ser visto como motivador de mudanças nas posturas dos alunos, enquanto pessoas que habitam um espaço e que conseqüentemente são passíveis de transformações através de comportamentos e atitudes. Dessa forma, a escola em tempo integral pode ser considerada como uma possibilidade de promover para as

crianças e jovens outros sentidos e formas de aprendizagens. A intenção não é romper com o ensino propedêutico, mas ir mais adiante do que os conteúdos escolares podem ensinar. Em uma escola na qual crianças e jovens passam um tempo significativo de suas vidas, as relações estabelecidas devem cumprir um papel diferenciado em suas formações. Deve-se pensar na “construção de um currículo vivo, que valoriza a diversidade na perspectiva de que as diferenças e as igualdades são processos que corroboram para a formação humana.” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 26).

Em setembro de 2008, a escola começou a ocupar o novo espaço, e com ele o novo tempo. Aliás, tempo é uma palavra que vem permeando toda a história da escola, seja tempo cronológico ou tempo de experiências. Para a efetivação do dia da mudança, foi planejada uma caminhada da “escola antiga” para a “escola nova”. Os alunos e suas famílias, professores e direção caminharam ao encontro daquilo que para todos é respaldado em lei e que é um direito: uma escola equipada, com salas de aula adequadas, com recursos tecnológicos, com espaço adequado para a realização da alimentação. Para todos, muita novidade: os alunos empolgaram-se com pequenos detalhes básicos como, por exemplo, a biblioteca, uma mesa de ping-pong, a quadra poliesportiva.

Diante de tanta novidade veio também o caos. Os alunos maiores, que estavam acostumados a circular de uma escola para outra, a ir na mercearia comprar lanche ou a ficar sentados na calçada, começaram a se sentir constrangidos pelos muros e portões¹⁰. Mesmo com o novo espaço, não havia salas de aulas suficientes para todas as turmas, o que gerava uma desorganização no pátio interno, pois sempre uma turma estava fora de sala. A nova estrutura permitia que os alunos tivessem horários livres, de convivência, só que estar livres para eles significava ficar soltos, sem ninguém para vigiar, olhar, controlar. Neste novo tempo e novo espaço, o horário livre acabou se transformando no cerceamento de suas ações, o que acabava em confusão e em conflitos interpessoais.

Um dos pontos observados durante a implementação dos projetos, antes da mudança da escola, foi que com o aporte de novos professores, muitos aproveitavam suas habilidades para desenvolverem os projetos descritos

¹⁰ Os alunos do 3º ciclo tinham aulas nos dois prédios da escola, então eles circulavam livremente entre uma escola e outra. Os portões das escolas ficavam sempre abertos o que possibilitava uma “liberdade controlada”. Na granja, os projetos eram realizados do lado externo (área gramada, uma área coberta ou a sombra de uma mangueira).

anteriormente, aproveitando a oportunidade para ficarem com um cargo¹¹ completo na escola, dedicando-se exclusivamente a ela. O que deve ser considerado como ponto negativo é que os projetos acabavam apresentando um perfil demasiadamente personalista do professor e, à medida que esses professores foram se ausentando da escola por motivos pessoais – de doença ou por transferência – esses projetos começaram a ficar perdidos, sem vida e sem nexos. Quando a escola mudou para o prédio novo, muitos dos projetos já não eram mais desenvolvidos, fazendo com que a instituição se reorganizasse dentro de outras possibilidades de aprendizagens.

Outro fator que deve ser apontado é que todos os materiais que vieram subsidiar o Programa de Educação em Tempo Integral do Município sejam as Linhas Orientadoras ou a própria Lei 11.669/2008, que regulamenta o programa, não trouxeram uma legislação própria para o funcionamento das escolas de tempo integral. Assim, essas escolas funcionam dentro de uma estrutura de escola de tempo regular não atendendo às especificidades que esta organização requer, como por exemplo: tempo do professor, flexibilização da aplicação dos recursos financeiros recebidos, profissionais específicos para a coordenação dos projetos, estrutura física que contemple esta proposta.

A nova organização do tempo escolar foi pensada em blocos de aprendizagens, que se realizavam em três tempos para os alunos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, possuindo cada bloco uma carga horária de três horas. De acordo com esta organização, essas turmas tinham um professor que trabalhava das 7 horas e 30 minutos às 10 horas e 30 minutos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; outro que trabalhava das 10 horas e 30 minutos às 13 horas e 30 minutos com os projetos de recreação, acompanhamento no almoço, higienização, Artes e Antropologia; e um outro docente que assumia das 13 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos, trabalhando com as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Para os alunos do 4º ao 9º ano, a organização concentrava-se em aulas e projetos nos três turnos, não apresentando a estrutura estabelecida de aulas pela manhã e projetos à tarde. Com base no Projeto Político Pedagógico de 2006, esta organização foi disposta da seguinte forma:

¹¹ O professor da Rede Municipal de Juiz de Fora é contratado para dar dezoito aulas, com módulos de 50 minutos cada uma. Caso uma escola não tenha este número de aulas, o professor deverá completar o seu cargo em outra escola.

Quadro 1 - Organização dos blocos de aprendizagens da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental

HORÁRIO	EDUCAÇÃO INFANTIL		1º, 2º E 3º ANOS	
7:30 às 10:30	Professor de Referência	Linguagens oral, escrita e leitura. Experiência Matemática.	Professor de Referência	Linguagens oral, escrita e leitura. Experiência Matemática.
10:30 às 13:30	Professor de Referência Professor Específico Professor Específico	Formação pessoal e social. Educação Física. Ritmo e Movimento	Professor de Referência Professor Específico Professor Específico	Formação pessoal e social. Educação Física. Ritmo e Movimento
13:30 às 16:30	Professor de Referência	Natureza, Sociedade. Formação pessoal e social. (Estudos Antropológicos) Artes.	Professor de Referência	Natureza, Sociedade. Formação pessoal e social. (Estudos Antropológicos) Artes.

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico, 2006.

Quadro 2 - Organização do 4º ano e 5º ano do ensino fundamental

HORÁRIO	4º ano EF		5º ano EF	
7:30 às 12 hrs	Professores de Referência	Língua Portuguesa Matemática Geografia História Ciências Estudos Antropológicos	Professores de Referência	Língua Portuguesa Matemática Geografia História Ciências Estudos Antropológicos
12 hrs às 16:30	Professores de Referência e Projetos	Orientação de Estudos Artes Artesanato Educação Física	Professores de Referência e Projetos	Orientação de Estudos Artes Artesanato Educação Física

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico – 2006.

Quadro 3 - Organização dos anos finais do ensino fundamental

HORÁRIO	6º ao 9º anos do EF	
7:30 às 16:30	Disciplinas e Projetos	Língua Portuguesa Matemática Geografia História Ciências Antropologia Inglês Artes Educação Física Informática Fio da História Artesanato Dança Prática Esportiva Orientação de Estudos

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico – 2006.

A princípio, essa foi a melhor forma de organização encontrada, até porque os professores continuaram com a carga horária semanal de vinte horas, sendo quinze horas de efetivo trabalho com os alunos e cinco horas destinadas ao planejamento. Na implementação do tempo integral, os alunos ficavam nove horas na escola, o que foi revisto ao final do ano durante uma avaliação dos professores sobre o desenvolvimento do projeto. Os professores pediram a redução de uma hora na carga horária de permanência do aluno na escola, devido ao desgaste que estava acontecendo. Dessa forma, para o ano de 2009, os discentes passaram a ficar oito horas na escola, com uma organização menos fragmentada e com um menor número de professores atuando nas salas de aulas, principalmente da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Rompendo com a organização por blocos de aprendizagem, descrita anteriormente, a organização curricular da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental sofreu mudanças a partir de 2009. A organização para essas turmas se deu da seguinte maneira: um professor no turno da manhã para lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, e um professor para o turno da tarde, responsável por lecionar as disciplinas de Matemática e Ciências. Além dessas disciplinas, as turmas teriam aulas de Antropologia, Artes, Teatro e Educação Física, podendo esta organização ser melhor compreendida de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 - Organização da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental a partir de 2009.

HORÁRIO	EDUCAÇÃO INFANTIL		1º, 2º E 3º ANOS	
7:30 às 11:30	Professor de Referência	Linguagens oral, escrita e leitura. Natureza, Sociedade (História e Geografia). Formação pessoal e social.	Professor de Referência	Linguagens oral, escrita e leitura. Experiência Matemática. Formação pessoal e social.
	Professor específico	Formação pessoal e social. (Estudos Antropológicos) e Artes	Professor específico	Formação pessoal e social. (Estudos Antropológicos) e Artes
	Professor específico	Ritmo e movimento	Professor específico	Educação Física
11:30 às 15:30	Professor de Referência	Experiência Matemática. Natureza, Sociedade (Ciências). Formação pessoal e social.	Professor de Referência	Experiência Matemática. Natureza, Sociedade (Ciências). Formação pessoal e social.
	Professor específico	Formação pessoal e social. (Estudos Antropológicos) e Artes	Professor específico	Música
	Professor específico	Educação Física	Professor específico	Teatro

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico – 2006.

Para as turmas do 4º ao 9º anos, apenas o horário de permanência do aluno na escola foi alterado, mantendo-se a organização das disciplinas e projetos (conforme mostrado nos quadros 2 e 3).

No ano de 2009, a nova gestão começou a vivenciar as grandes dificuldades instaladas na escola: problemas com a organização dos horários, a falta de professores, ou professores que chegavam e não se adaptavam à estrutura da instituição, as reclamações das famílias, as insatisfações dos alunos e a constante falta de alimentos para o preparo das refeições foram alguns dos desafios interpostos para serem enfrentados pelos gestores.

Ao mesmo tempo, a demanda por matrículas aumentava e o perfil dos alunos mudou em decorrência desse novo modelo de escola. Para os pais, além das crianças terem acesso à outras possibilidades de aprendizagem, a escola de tempo integral oportuniza a eles uma tranquilidade maior enquanto estão no trabalho, o que contribui para a procura de vagas, principalmente para os alunos da faixa etária dos 4 aos 10 anos. Observa-se que até o acesso dos alunos à escola mudou: muito diferentemente do que se observava quando a maioria do público atendido pela escola era de zona rural, hoje alguns vão de carro, e outros utilizam o transporte escolar público ou particular. Como ponto positivo, essas novas famílias que adentraram com seus filhos à escola aportaram com um perfil diferente, demonstrando maior interesse pelo processo pedagógico, com novos questionamentos e cobranças. Ainda assim, houve certas expectativas por parte destas famílias que com o decorrer do tempo não foram contempladas, ocasionando em alguns pedidos de transferências dos alunos que não se adaptaram a esta organização escolar de tempo integral, buscando instituições de tempo regular.

A diretora da escola – que não contava com vice-direção na época – juntamente com as coordenadoras substitutas, começou a articular as dificuldades, por meio de ações compartilhadas com a comunidade escolar. Não foi a equipe gestora unicamente a responsável pelos problemas e pelas estratégias e soluções que surgiram para as questões que se instalaram – participaram todos os atores diretos da cena escolar: professores, alunos, famílias e funcionários, que começaram a produzir diálogos sobre os enfrentamentos dispostos no cotidiano da escola. Como esta organização de tempo era algo novo, todas as tentativas se baseavam em experiências já ouvidas ou lidas, sobre a implementação de tempo integral em outras escolas, mas nem sempre as experiências podem ser compartilhadas em sua essência, pois deve-se considerar todo o contexto e os processos pelos quais esta escola passou para que as adequações sejam feitas. Assim, a escola começou a reconstruir o seu cenário através de novos significados e reorganizações. Uma das grandes dificuldades, como mencionado, foi a adaptação dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental à nova organização escolar. Para diminuir este impacto, a coordenação pedagógica junto com a direção começaram a tomar algumas medidas: propor uma nova sistematização curricular, de modo que esses alunos tivessem acesso à aulas mais dirigidas, solicitou-se à SE

a autorização para o cargo de vice-diretor, além de uma professora eventual para atuar no horário da tarde.

Uma das estratégias adotadas pela direção escolar foi uma pesquisa de opinião, realizada com os alunos e as famílias sobre a organização da escola e as possíveis sugestões para a melhoria do funcionamento. Uma questão colocada pelos entrevistados foi em relação à organização curricular dos alunos do 6º ao 9º anos, que concentravam aulas e projetos durante todo o dia. Para esses grupos, a participação nas aulas pela tarde estava ocasionando um cansaço nos adolescentes e, segundo colocações dos professores, este cansaço estava sendo revelado na indisposição em participar das aulas. Uma outra questão elencada pela pesquisa foi a possibilidade dos alunos escolherem os projetos dos quais gostariam de participar.

Para que esta pesquisa atingisse o objetivo pelo qual ela foi aplicada, algumas reorganizações foram feitas, com o intuito de amenizar os problemas de insatisfação declarados pelos alunos, famílias e professores. Neste sentido, a partir do ano de 2010, a organização curricular para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental ficou de maneira a atender às disciplinas do núcleo comum pela manhã e aos projetos a tarde. Já a tentativa de fazer com que os alunos escolhessem a preferência pela participação nos projetos não foi bem sucedida, considerando que muitos dos projetos sugeridos por eles nem a Secretaria de Educação e nem a escola tinham condições de oferecer, adicionado ao fato de que dentre os projetos que se pode escolher, houve preferências por alguns e total evasão por parte de outros, tornando esta distribuição excessivamente assimétrica. Para dramatizar mais ainda a situação, existia a dificuldade dos professores em trabalhar com alunos de diferentes idades, pois nesta lógica, os projetos teriam alunos de 11 a 14 anos em um mesmo grupo.

A organização de uma escola em tempo integral exige uma permanente reflexão sobre as ações cotidianas, de maneira que ainda não foi possível atingir uma estrutura estática sobre a sua fruição. A cada dia surgem novas demandas, novas propostas, novas certezas e incertezas. É nesta construção dinâmica que a comunidade escolar tem trabalhado de forma a atender e a entender os diferentes significados que permeiam este novo tempo.

Diante de tantas mudanças na organização da escola, de forma a atender uma educação em tempo integral de qualidade, quais são as estratégias e ações da gestão escolar para cumprir o objetivo desta política e como elas devem ser

implementadas? Quais são os sentidos e significados atribuídos pela comunidade escolar em relação à escola em tempo integral? Os alunos conseguem vislumbrar diferenças entre uma escola de tempo regular e uma escola em tempo integral? Estender o tempo das crianças e jovens na escola é garantia de uma educação de qualidade?

A implementação de Políticas Públicas que têm o objetivo de ampliar o tempo escolar do aluno nas escolas brasileiras, proporcionando maiores oportunidades para crianças e jovens, devem ser consideradas como um grande desafio dentro do cenário educacional. Há que se pensar que a ampliação do tempo só será significativa se esta estiver atrelada a uma concepção de educação integral que mantenha intrinsecamente uma relação entre quantidade e qualidade. Torna-se necessário definir quais diretrizes nortearão tal proposta, buscando compreender a criança e o jovem a partir de seu desenvolvimento “integral”, o que promoveria uma educação com foco nas experiências de vida, e que abarque o conhecimento a partir do desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor.

2 A IMPLEMENTAÇÃO E A REPERCUSSÃO DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI

Este capítulo apresenta uma análise da implementação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora, e as transformações ocorridas no cotidiano da Escola Municipal José Calil Ahouagi, desde que passou a funcionar sob esta nova organização de tempo.

A partir dos estudos de Mainardes (2006) sobre Política Pública Educacional, o presente capítulo fará um paralelo entre a implementação do programa e suas interfaces no contexto do “ciclo de políticas”. Tal procedimento contribuirá satisfatoriamente para o entendimento do contexto político no qual o programa foi implantado e quais os impactos por ele apresentados.

Na dimensão atual em que as experiências de Educação Integral começam a repercutir como propostas de políticas públicas, torna-se necessário buscar uma (inter) relação entre as propostas que vêm sendo desenvolvidas no país, com o objetivo de conhecer novos fazeres sobre Educação Integral.

Nesse sentido, buscar-se-á, neste capítulo, valorizar o que vem sendo significativo no desenvolvimento da proposta de tempo Integral da Escola Municipal José Calil Ahouagi, de modo a corrigir distorções, buscando nas experiências do “Programa Mais Educação” e do “Programa Escola Integrada”, de Belo Horizonte, possíveis alternativas para a adequação do Tempo Integral no interior do contexto escolar, ora apresentado.

2.1 Educação em Tempo Integral como foco das políticas Públicas Educacionais do Município de Juiz de Fora.

Como foi possível observar na descrição feita no capítulo I, sobre a Escola Municipal José Calil Ahouagi, alguns problemas tiveram que ser enfrentados pela instituição ao longo do processo de mudança e adaptação à nova organização de trabalho. A imposição feita pela SE/JF em transformar a escola, que antes atendia em tempo regular, em uma escola de tempo integral, em função da construção de

novas instalações, desencadeou novos desafios à comunidade escolar. Estes desafios estão sendo pensados pelo coletivo da escola, na constante busca de (re) significar o trabalho desenvolvido, através de uma prática reflexiva, em que todos os atores são convidados a pensar sobre suas práticas cotidianas e assumir um compromisso coletivo em torno das ações que vêm sendo propostas.

Nesse momento do trabalho, torna-se importante conhecer o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, implantado na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no ano de 2006. Esta experiência teve início com a adesão de uma escola do município, sendo ampliada progressivamente para outras quatro escolas. Duas escolas atendem a alunos da Educação Infantil, uma atende alunos da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outras duas atendem alunos da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para o acompanhamento do programa, a Secretaria de Educação contou com o apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), juntamente com: representantes das cinco escolas, técnicos da Secretaria e alunos da UFJF, que constituíram o grupo “Tempos na Escola”.

Este grupo mantinha encontros regulares para discutir a implementação do programa, propostas, objetivos e diretrizes. Ao longo desses encontros, o grupo realizou estudos sobre propostas de educação integral, que vieram subsidiar a elaboração das “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral”.

Este documento foi divulgado no ano de 2008, durante o 2º Encontro das Escolas de Tempo Integral, sendo elaborado com o objetivo de orientar todo o processo de construção teórico e prático dessa nova organização do tempo, para as escolas do programa, apresentando um referencial teórico que viesse fortalecer a práxis pedagógica. Nesse material encontram-se informações sobre: as questões políticas e de financiamento; as concepções sobre infância/crianças; adolescência/juventude; tempo e espaço; educação em tempo integral; ensinar e aprender e a proposta curricular para a educação de tempo integral.

Observa-se na proposta curricular das escolas de educação em tempo integral, o predomínio de um currículo que compreende e valoriza o sujeito. Essa valorização dos sujeitos ocorre a partir do reconhecimento de suas potencialidades, que se configura na lógica de extrapolar os conteúdos propedêuticos. Assim, a

escola é capaz de preparar as crianças e os jovens para atuarem de forma eficaz em relação aos desafios interpostos pela sociedade, buscando articular todos os tipos de conhecimentos: o linguístico, o científico-tecnológico, sócio-antropológico e o conhecimento estético-expressivo.

A partir do exposto o documento traz como proposições de trabalho os seguintes eixos orientadores:

educação para a era planetária; educação do aluno em sua dimensão integral; integração entre cultura, escola e comunidade; democratização das relações de saber e poder na escola; efetivação da escola enquanto espaço-tempo educativo e da solidariedade; desenvolvimento profissional dos educadores tendo como base o contexto escolar. (JUIZ DE FORA, 2008, p.12).

O quadro 5 vem explicitar tais eixos e seus objetivos:

Quadro 5 - Eixos e objetivos propostos para a elaboração do Currículo das Escolas de Educação em Tempo Integral.

EIXOS	OBJETIVOS
Educação para a era planetária	Educar para era planetária, fortalecendo a emergência de uma sociedade composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.
Educação do aluno em sua dimensão integral.	Compreender o aluno em sua dimensão integral, considerando os aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico, social, e cultural, inserido em um contexto de relações dentro e fora da escola.
Integração entre cultura, escola e comunidade.	Estabelecer inter-relações entre os saberes científicos, culturais, estéticos e éticos.
Democratização das relações de saber e poder na escola.	Promover a participação da família e da comunidade, envolvendo-as no processo educacional.
Efetivação da escola enquanto espaço-tempo educativo e da solidariedade.	Redimensionar os espaços-tempos, promovendo a inter-relação entre os conhecimentos linguísticos, científico-tecnológico, sócio-antropológico e estético-expressivo.
Desenvolvimento profissional dos educadores tendo como base o contexto escolar.	Promover o desenvolvimento profissional e a constituição do coletivo dos educadores da escola.

Fonte: Elaboração própria com base no documento “Linhas Orientadoras para as Escolas de Educação Integral em Tempo Integral” (JUIZ DE FORA, 2008a).

Essas orientações, ora apresentadas, pressupõe o currículo como o instrumento da organização do trabalho na escola, que deve estar atrelado ao conhecimento formal e não formal, ao escolar e não escolar. Dessa forma, cabe ao

coletivo da escola elaborar o seu projeto político pedagógico, de modo a contemplar todo o fazer educativo, considerando a realidade de seus atores e propor meios pelos quais os objetivos serão alcançados.

Ainda sobre as informações que constam neste documento, a Secretaria de Educação optou por deixar cada escola construir sua proposta, visando respeitar “a autonomia e a liberdade para a elaboração do currículo, dos espaços-tempos e da formação do quadro de profissionais nas escolas”. (JUIZ DE FORA, 2008, p.12).

Concomitante à elaboração e divulgação das Linhas Orientadoras para as Escolas de Educação Integral em Tempo Integral, outro documento que veio legitimar o “Programa Escola de Educação em Tempo Integral” foi a Lei 11.669/2008, que dispõe sobre a criação do programa em consonância com a Lei 9394/96. Esta lei institucionaliza o programa e prevê como objetivo o “prolongamento e a permanência dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Juiz de Fora, educando-os para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida”. (Lei Municipal 11.669 de 22 de setembro de 2008, art. 1º).

A partir da análise desse documento, observa-se uma limitação em relação ao seu texto que não contempla as especificidades que este programa exige. Assim essa legislação faz referência:

1. aos objetivos do programa;
 2. aos níveis de ensino que serão atendidos;
 3. à participação expressa da comunidade escolar em querer ou não aderir ao programa;
 4. ao espaço físico compatível;
 5. às restrições de ampliação do programa para outras instituições de ensino sendo progressiva a sua expansão;
 6. à obrigatoriedade da jornada escolar de ser no mínimo 8 horas diárias;
 7. ao currículo diversificado;
 8. à garantia do programa permanecer para as escolas que já o iniciaram.
- Sobre os objetivos do programa estão previstos nesta legislação:

I- promover a permanência do educando na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado,

explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural;

II- proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

III- incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania;

IV- adequar as atividades educacionais à realidade de cada região;

V- proporcionar ao educando uma experiência educativa que possibilite um desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivo, motor, social, emocional e cultural;

VI- reforçar a escola como um espaço de socialização, onde o aluno possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;

VII- proporcionar aos alunos alternativas de ação e de exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico em ambientes coletivos diversificados;

VIII- vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene e recreação. (Lei Municipal nº 11669 de 22 de setembro de 2008).

As questões sobre financiamento, carga horária do professor e do coordenador pedagógico e alimentação, não são mencionadas no texto, questões essas que interferem diretamente no êxito ou não da proposta, como veremos mais adiante.

Percebe-se que a inserção do Programa Escola de Educação Integral em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora, veio atender a uma proposta política da gestão municipal no período de 2005 a 2008. Tal proposta encontrou sustentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001), que prevê e orientação sobre a ampliação da jornada escolar de forma progressiva nas instituições de ensino.

Outro respaldo legal que o município teve para o programa foi o Plano Decenal Municipal de Educação para o período de 2006/2015¹², regulamentado pela

¹² O Plano Decenal de Educação de Juiz de Fora 2006/2015 foi elaborado em parceria com a UNDIME-MG e em estreita cooperação com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Superintendência Regional de Ensino, além das representatividades sindicais que formaram uma Comissão Permanente e participaram do diagnóstico do ensino do município, definindo as prioridades, os objetivos e as metas para a educação durante os dez anos de vigência desse Plano. As prioridades apontadas pela Comissão fazem referência em: melhorar o desempenho acadêmico em todos os níveis; erradicar o analfabetismo; valorizar os profissionais da educação; democratizar a gestão do ensino público; **implantar o ensino de tempo integral**; universalizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; universalizar o Ensino Médio em base pactuada com o Governo Estadual; modernizar a gestão do Sistema Municipal de Ensino; Racionalizar a oferta do transporte escolar na

Lei Municipal nº 11.145, de 31 de maio de 2006, que apresenta a ampliação gradativa do horário escolar como uma de suas metas.

De acordo com essas informações, é possível identificar alguns traços apresentados na proposta do programa que se assemelham às características de implementação de uma política pública educacional, que posteriormente será analisada para efeitos de compreender toda a conjuntura política que envolveu a inserção do programa de escola integral no município de Juiz de Fora. Tal análise não tem a pretensão de apontar apenas os problemas e dificuldades, nem tão pouco responsabilizar seus idealizadores, mas sim rever processos e identificar caminhos que possam contribuir para que esta experiência se torne exitosa.

Para que esta análise seja profícua, deve-se primeiramente, conceituar o que vem a ser uma política pública educacional que, nas palavras de Barros, *apud* Monlevade, refere-se ao "... conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade atual (2008, p.36)".

Para a realização da análise da política implementada no município de Juiz de Fora, será utilizada como referência a abordagem do "ciclo de políticas", apresentado por Mainardes (2006), sendo que esta abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. A justificativa para a utilização do ciclo de políticas fundamenta-se no fato de que esta abordagem:

Constitui num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, e que esta abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p.48).

A partir da conceituação do ciclo de políticas e das contribuições que esta abordagem traz para a compreensão e análise de políticas públicas educacionais, será possível levantar hipóteses sobre a implementação do Programa Escola de Educação Integral em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora, identificando quais contextos foram contemplados na proposição dessa política pública e quais os

Rede Pública; implantar ações educativas que contemplem a diversidade. Sobre a ampliação do tempo escolar o documento prevê a ampliação da carga horária do aluno de forma gradativa garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares como: oficinas literárias, artísticas, esportivas, tecnológicas e outras, até 2015. (Plano Decenal Municipal de Educação 2006/2015).

impactos que ela está trazendo para os cenários educacionais nos quais foi implantada.

2.2 Os contextos da política pública e a implementação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Buscando apresentar todos os processos pelos quais passa a formulação e execução de uma política pública, esta abordagem teórica utiliza-se de um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. (Mainardes, 2006).

O primeiro contexto é o da influência, caracterizado pelo início da política em que manifestam-se os grupos de interesse na disputa de influenciar na definição das finalidades sociais da educação, ou seja, qual política deverá ganhar mais relevância e qual a relação estabelecida na solução imediata do problema detectado. Percebe-se a atuação de redes sociais dentro e no entorno de instituições políticas partidárias do governo e do poder legislativo. A partir dessa conjuntura os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Nas palavras de Mainardes (2006), o contexto da influência é onde:

normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe o apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Retomando o processo de análise da implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora, percebe-se que nesse

contexto de influência o programa não apresentou a força política de interesses que deveria prevalecer nesse momento. A decisão de desenvolver a proposta restringiu-se apenas aos pequenos grupos de interesse, neste caso, Secretaria de Educação e as escolas que aderiram ao programa.

Houve uma ausência de participação de outros atores e grupos políticos, que poderiam de alguma forma, contribuir para que a proposta viesse a ser implantada, a partir da definição de seus reais objetivos e metas para a educação. Considerando que uma política pública emerge de problemas educacionais, evidenciados a partir de uma pauta de prioridades, a implementação do programa atingiu um único objetivo que foi o de atender a legislação superior, neste caso, a LDB 9394/96.

Ressalta-se que a reivindicação do coletivo da Escola Municipal José Calil Ahouagi se restringia em conseguir uma rede física, que melhor atendesse às atividades e experiências educacionais desenvolvidas. Em decorrência da contrapartida da rede física, a implementação do tempo integral ocorreu quase que de forma inevitável, sem que se apresentasse a influência da comunidade em que a escola está inserida, e sua deliberação acerca do tempo integral. E, mais relevante, menciona-se neste caso, que especificamente os professores sequer, em nenhum momento, participaram da deliberação ou exerceram qualquer influência sobre a implementação desta política.

O segundo contexto apresentado por Ball (MAINARDES, 2006) refere-se ao contexto da produção de texto. É a representação da política que pode emergir através de diferentes linguagens, como: textos legais, oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos e vídeos. A produção desses textos não é finalizada nesse momento e deve passar por outras análises, pois trazem os resultados dos acordos estabelecidos entre os grupos políticos que estiveram envolvidos durante o contexto da influência. Uma explicação mais detalhada deste contexto apresenta-se:

O contexto da produção de texto está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. (...) Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os

grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Reportando novamente à política implementada no município em estudo, mais uma vez observa-se um enfraquecimento desse contexto, que é o da produção de textos. Todos os textos legais referentes à política só foram produzidos depois que o projeto já havia sido implantado nas escolas. Observa-se, que sem uma proposta de produção de um texto político produzido anteriormente que viesse contribuir com a execução da proposta no cenário escolar, o funcionamento do programa acabou sendo caracterizado por um vazio pedagógico. De acordo com a conceituação do contexto de produção de textos, as próprias disputas e acordos entre os grupos de interesse são essenciais para a produção de uma política pública educacional.

A própria descentralização e autonomia que a SE concedeu às escolas de fazerem as suas organizações não contribuiu satisfatoriamente para a identidade do programa. Assim, não houve uma sustentação política que respaldasse os “fazereres” que vieram sendo desenvolvidos no interior das escolas, até porque não havia um sentido claro para a própria proposta de horário integral do município, que só foi construída posteriormente, durante a execução do “Grupo Tempos”. Este grupo, formado por representantes da SE, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e das escolas de tempo integral constituiu parcerias para que, juntos, pudessem elaborar um projeto que viesse subsidiar o programa. Os resultados obtidos com a formação desse grupo foram responsáveis pela constituição do documento Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral, como também, pela participação na elaboração e promulgação da lei que posteriormente veio oficializar a criação do Programa de Educação Integral em Tempo Integral no município. Sobre esse processo de formação a coordenadora da escola expõe a sua percepção:

Não houve uma compreensão nossa sobre o que seria realmente a proposta de Tempo Integral. Penso que no andar da carruagem quando criaram o Grupo Tempos, cujos encontros eram realizados na Universidade, em que nós podíamos participar, eu fui várias vezes, depois a própria Prefeitura criou os encontros para os diretores e coordenadores das escolas de tempo integral, para que nós fizéssemos um estudo sobre o que era isso, mas durante muito

tempo os encontros estavam voltados para os problemas que já estavam acontecendo. (Coordenadora Pedagógica I)

Quando nós professores ficamos sabendo que a escola seria de tempo integral, nós ficamos apreensivos. Nós não sabíamos o que poderia vir com essa nova organização. Discutimos alguns textos sobre tempo integral, mas na prática era tudo muito novo. Lembro de uma reunião pedagógica em que os professores, representantes da SE e da UFJF foram visitar a obra da escola e depois fomos discutir sobre a proposta, a partir de um texto que foi dado pra gente previamente. Depois disso as discussões giraram muito a partir de especulações: Como vai ser? Qual vai ser o meu horário de trabalho? Eu não quero trabalhar à tarde porque os meninos ficam mais cansados, sujos etc. Mas formação mesmo nós não tivemos. Acho que a formação seria importante pra gente entender a proposta, saber o que é educação integral, de pensar sobre a sua função enquanto educador. Lembro de alguns relatos de colegas que diziam que eles não tinham a obrigação de levar os alunos para escovarem os dentes, que esta não é a função de um professor. São questões complexas dentro de um contexto de escola em que as coisas começam a acontecer, que você não pode simplesmente achar que não é a sua função. Se você tem na sua carga horária que levar os alunos para almoçarem você tem que participar desse momento, viver com os alunos, colocar pra escovar dente, ensinar boas maneiras e condutas, eu acho que isso tudo faz parte de uma educação integral. Mas há colegas que não entendem a educação integral dessa forma e acabam deixando de fazer. (Professora L)

Eu nunca participei de uma discussão específica sobre tempo integral, enquanto formação. Muitas vezes a gente discutiu alguma coisa nas reuniões pedagógicas, mas as discussões estão muito voltadas para os problemas, pra tudo aquilo que não dá certo. Às vezes eu acho assim né... que muitos problemas que a gente discute nas reuniões são questões que envolvem a educação de forma geral, não é porque acontece aqui que acontece por causa do tempo integral. Eu acho interessante esse momento de reflexão que a escola propõe, mas a gente acaba discutindo os mesmos problemas, as mesmas coisas e não propomos, e não damos conta de achar uma solução. O problema de indisciplina que eu vejo que muitos professores reclamam não é específico dessa escola, mas parece que ele tem um peso maior, sabe. Acho que a formação devia ser com foco da proposta, da elaboração do currículo, das interações com as famílias, mas também não há tempo pra isso. Nosso tempo é cada dia mais corrido. (Professora P)

A partir do relato da Coordenadora I, percebe-se que a formação proposta pelo “Grupo Tempos” aconteceu a partir da reflexão coletiva dos participantes sobre os problemas que surgiam no cotidiano das escolas. Dessa forma, torna-se evidente que não houve nenhuma discussão que antecederesse a implementação da política e que viesse respaldar e amparar as experiências vividas no contexto escolar. Os depoimentos das Professoras L e F complementam a percepção da coordenadora I e apontam questões importantes para o funcionamento da escola de tempo integral: o tempo e o olhar do professor para as novas demandas, que são impostas neste novo contexto de escola, nessa nova dimensão de entender e viver a educação. Também é mencionada a formação específica, os momentos de estudos que não foram ofertados para os docentes, fazendo com que houvesse reprodução do que foi verbalizado pela Coordenadora I, na execução do Grupo Tempos, em comparação com as reuniões da escola em que os diálogos se cruzam e entrecruzam sobre os problemas, não mantendo um fio condutor que propusesse as devidas adequações no contexto escolar.

O terceiro contexto apresentado no ciclo de políticas relaciona-se ao contexto da prática, fase esta, em que os profissionais têm a oportunidade de fazer a interpretação e reinterpretação da política educacional, a partir dos impactos que a política traz para a arena do contexto. Sobre este contexto, Bowe explica o seguinte:

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992 apud Mainardes, 2006, p. 53).

Durante a execução dessa fase, os profissionais que atuam diretamente na arena do contexto têm a possibilidade de (re) significar a proposta com base em suas interpretações sobre a política, o que dá oportunidade a esses atores de

promoverem novos sentidos, no intuito de promover a melhoria da política, modificá-la ou inviabilizá-la.

Sobre este terceiro contexto do ciclo de políticas, observa-se que o município fez um caminho inverso ao implantar a política, pois foi a partir da prática e da execução do programa, que os profissionais começaram a formular hipóteses e a construir todos os documentos legais que vieram legitimar o programa.

Neste ínterim, percebe-se que o contexto da prática veio lapidar a proposta do programa, principalmente na realidade descrita neste caso de gestão. A partir de uma avaliação constante da política, no contexto da Escola Municipal José Calil Ahouagi, os professores, juntamente com a equipe diretiva da escola, vem promovendo diversas análises para que novas interpretações sejam feitas coletivamente com o intuito de promover, na escola, a ampliação da jornada escolar.

Percebe-se que há uma preocupação coletiva dos atores envolvidos diretamente na proposta de tempo integral. O grupo de professores, coordenadoras pedagógicas e direção estão diuturnamente discutindo as propostas metodológicas e de projetos no intuito de oferecer um ensino que realmente contemple esse objetivo.

Durante o ano de 2010, todos os encontros coletivos foram priorizados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, visando evidenciar através desse documento, todas as ações que estavam acontecendo para a efetivação do programa. Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI, 2010) a diretora da escola dá a seguinte contribuição:

Nossa preocupação com a elaboração PPP era fazer com que todos os professores pudessem participar e saber o que realmente a escola estava se propondo a fazer. Não foi fácil conseguir reunir todos, pois durante o mês fazemos duas reuniões pedagógicas, podendo o professor optar por qual reunião ele quer participar. Então o grupo se dividiu, mas deu certo. Todos contribuíram de alguma forma e a maior preocupação do grupo era de que o documento revelasse a realidade da escola, ou seja, um projeto efetivo, vivo. Outras demandas surgiram durante este processo de discussão do PPP, neste caso, a discussão sobre o Currículo da Rede Municipal, que teve prioridade nas pautas das reuniões. (Diretora)

A diretora faz referência à (re) elaboração do PPP (documento construído pelo coletivo da escola com o objetivo de elaborar sua proposta de trabalho identificando a história e o contexto no qual a escola está inserida), pois com a mudança da escola para tempo integral foi necessário rever: os objetivos de ensino, metas e plano de ação, além de contemplar as concepções de aprendizagens e as propostas dos projetos desenvolvidos. No momento em que é colocado o desafio de (re) elaborar o PPP da escola, o grupo teve a oportunidade de avaliar e refletir sobre as ações que estavam sendo desenvolvidas, e principalmente, propor novos caminhos para alcançar os objetivos propostos. Em sua declaração, a diretora não se furta em dizer que é difícil reunir o coletivo da escola e que mesmo colocando o PPP como prioridade na realização das reuniões pedagógicas outras demandas se fazem necessárias, visto que, a escola deve também cumprir com demandas externas que são exigências da Secretaria de Educação.

O quarto contexto apresentado nesta abordagem do ciclo de políticas refere-se ao contexto dos resultados ou efeitos. Mainardes explica este contexto da seguinte forma:

Este quarto contexto se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Neste quarto contexto, e a partir da explicação de Mainardes, pode-se pensar sobre os efeitos que essa política trouxe dentro da esfera escolar, que seriam os efeitos específicos, e quais os efeitos que essa política trouxe em sua abordagem social. Ela cumpriu satisfatoriamente a sua proposição? Quais impactos ela trouxe para o cenário social? Essa abordagem estaria interligada aos efeitos gerais, as questões propriamente políticas.

Cabe neste momento destacar, que neste caso de gestão ocorre uma simbiose entre o terceiro e o quarto contexto, visto que, a partir dos resultados apresentados na prática há uma reformulação da política, em relação aos efeitos específicos. Isso é revelado quando o grupo de profissionais se propõe em avaliar e tecer novos caminhos, na direção de atingir resultados mais significativos.

Sobre os efeitos gerais, não há ainda uma reflexão social sobre a proposta, pois a falta de uma produção textual sobre a política pode ter dificultado a análise desse contexto. O documento que vem revelar a trajetória da política do município traduz-se na elaboração de uma pesquisa realizada no ano de 2010, quando o programa completou quatro anos de implementação. Esta pesquisa foi coordenada pelo “Grupo Tempos” e contou com a participação de alunos, pais, professores, direção, coordenação e funcionários das escolas de tempo integral. O foco da pesquisa foi avaliar a compreensão desses atores sobre a Educação em Tempo Integral, a partir da realização de grupos focais.

Em relação às consequências que esta política pode causar na esfera social, fica difícil fazer uma análise mais específica, pois diferentemente de outras experiências de educação integral com jornada escolar ampliada, esta política não impôs critérios para os seus participantes. Neste caso é obrigatória a participação de todos os alunos matriculados nas escolas que adotaram o programa.

Alguns dos critérios estabelecidos por outros programas estão relacionados ao risco de vulnerabilidade social das crianças e jovens, por isso, esses programas têm a preocupação de mapear as áreas mais suscetíveis e desenvolver o programa nessas áreas. O outro motivo está relacionado ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, ou seja, as condições de pauperização em que as crianças e os adolescentes estão inseridos.

Apresentando a percepção dos atores diretamente envolvidos na experiência de tempo integral, da Escola Municipal José Calil Ahouagi, a Professora D traz a sua impressão sobre os efeitos que esta proposta trouxe para o contexto da escola:

Eu acho que a gente ainda tá num processo de construção sobre o tempo integral. Por mais que a gente pense se ela tá valendo a pena ou não, eu considero que ainda é pouco tempo pra gente ter certeza. Acho que ainda é cedo para pensar em resultados efetivos na vida dos alunos. Então isso me faz acreditar que a gente precisa continuar essa construção e ainda precisa ir consertando algumas coisas e repensando outras. (Professora D)

A coordenadora da escola quando foi perguntada sobre as suas impressões em relação à implantação do tempo integral no município revela:

A proposta de tempo integral no município foi uma proposta apressada. Ela aconteceu assim, na urgência de uma política do Governo Federal, que de certa maneira começou a possibilitar financiamentos e um olhar mais positivo para as prefeituras que faziam a ampliação do tempo. Também acho que foi um interesse político da própria prefeitura de fazer uma experiência, se a ampliação do tempo daria certo. Mas eu acho que nós não fomos preparados pra fazer, acho que as coisas foram acontecendo, primeiro naquela escola, acho que a Bom Pastor foi à primeira escola, acho que não houve tempo suficiente de avaliar a proposta e no período de um ou dois anos nós aderimos ao programa. Mas eu acho que não houve um preparo das pessoas, uma compreensão nossa do que de fato era uma escola de tempo integral. (Coordenadora Pedagógica I)

A percepção da coordenadora pedagógica sobre a implantação do tempo integral no município revela um incômodo sobre o despreparo do contexto no qual os atores foram submetidos. Reportando novamente a abordagem do ciclo de políticas, o primeiro e o segundo contextos foram ignorados, o que provocou uma ruptura no desenvolvimento de todo o processo de implementação.

Durante a entrevista realizada com a Diretora, ela revela que dois problemas foram latentes, assim que a escola começou a funcionar nessa nova organização, e que também, faziam parte da realidade das outras escolas: 1) a alimentação insuficiente, que causou um clima de insatisfação por parte da direção, dos alunos, das famílias e da SE; 2) o horário dos professores, pois nenhum professor possui carga horária integral. Esses dois problemas, revelados pela Diretora, corroboram com uma análise anterior de que a alimentação escolar e a carga horária do professor não foram contempladas na legislação que legitimou o programa, e que

são dois fatores imprescindíveis para um bom funcionamento da proposta. O texto da entrevista corrobora com esta análise:

Desde quando a escola começou a funcionar em tempo integral, em 2008, dois problemas foram difíceis de administrar: a merenda e os horários dos professores. Como era uma proposta nova, todos tiveram dificuldades em compreender as suas reais necessidades e especificidades. Eu solicitei ao Departamento de Alimentação Escolar que viesse ver a nossa realidade. Os alunos, principalmente os adolescentes, não aceitavam tomar sopa às duas horas da tarde. Foi com muita pressão que conseguimos manter uma regularidade no fornecimento da merenda e uma adequação do cardápio. Hoje eu vejo que dentro das possibilidades da prefeitura a escola está mais assistida, eu vejo que há um esforço do Departamento em não deixar faltar, mas o processo burocrático, talvez seja o maior problema, as licitações. Outro problema que vivenciamos foi os horários dos professores, como os nossos professores continuam com a mesma carga horária de uma escola regular qualquer proposta específica para o tempo integral torna-se difícil porque muitos professores têm que sair daqui e ir para outra escola. (Diretora)

Depreende-se que os problemas observados durante a implementação do programa configuram-se em situações que se tornaram densas e tensas, dentro de um contexto de educação de tempo integral. A articulação de tempo, espaço, currículo, alimentação, carga horária de professores, entre outros fatores, estão intrinsecamente relacionados a uma proposta de educação integral que de fato atenda as necessidades da sociedade, principalmente para as camadas mais pobres da população, que dependem dessa instituição para ofertar um ensino público e de qualidade.

O último contexto do Ciclo de Políticas refere-se ao contexto de estratégia política, ou seja:

Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Esse último contexto vem novamente mostrar que a implementação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, no município de Juiz de Fora,

não atendeu aos preceitos analisados pelo Ciclo de Políticas. Neste contexto em que é evidenciada a estratégia política para possíveis reformulações a partir dos grupos de interesses, percebe-se que se instaurou uma ineficiência no planejamento e na formulação da política, o que não gera resultados concisos para novas reformulações.

A professora P revela sua percepção sobre a implementação do tempo integral, trazendo significativas contribuições para a análise desse último contexto:

Eu acabei me decepcionando com o tempo integral. Na verdade eu não vivi a mudança da escola regular para a escola integral, mas vim pra cá cheia de expectativas, pois ouvia falar muito do trabalho que a escola realizava. Logo, quando cheguei aqui, comecei a perceber que o programa estava caminhando apenas com o esforço da escola e dos profissionais que de certa forma acreditavam nessa proposta. Acho que, assim né, foi a proposta do vazio, porque nenhum grupo político assumiu as especificidades do programa. Assim, acabamos sem parâmetros de avaliação, ou seja, sem um acompanhamento da proposta. Vejo muitas dificuldades que sem uma postura política serão difíceis de serem resolvidas. (Professora P).

A partir da observação da Professora P e do último contexto do ciclo de políticas, percebe-se que o programa não teve a força política necessária para arcar com as implicações que uma política pública educacional traz para o cenário político e social. Dessa forma, é importante que algumas medidas sejam tomadas para que esta política venha a cumprir o seu papel educacional e social no município em que foi implantada, pois caso contrário, corre-se o risco de apenas materializar-se um desejo político partidário, sem reais mudanças na vida escolar e social de nossos alunos.

2.3 Educação integral, tempo e espaço: implicações no cotidiano da Escola Municipal José Calil Ahouagi.

A partir da descrição do caso apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, torna-se importante fazer algumas considerações sobre as questões de educação integral, tempo e espaço, questões essas que estão interligadas dentro de uma proposta de educação que vem sendo desenvolvida, discutida e analisada pelo

coletivo de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Escola Municipal José Calil Ahouagi, desde que foi implantada essa organização em setembro de 2008.

É fundamental pensar na concepção e na organização da educação em tempo integral na escola. É preciso refletir sobre os questionamentos feitos pelo grupo escolar, com o intuito de repensar a organização do tempo e do espaço e propor novos fazeres dentro do cotidiano da escola, de maneira a adequar o currículo a esta nova proposta.

A dimensão do tempo que esta proposta apresenta, vai além do seu significado real e se confunde nos saberes e fazeres que surgem cotidianamente no espaço escolar. Isso implica em pensar nas relações de tempo, espaço, educação integral, organização curricular e novas experiências de aprendizagens, que devem ser pensadas e planejadas para que este tempo possa cumprir o seu objetivo de ampliar as oportunidades de crianças e jovens que estão inseridos neste programa. Corroborando com isto, as Linhas Orientadoras para as Escolas de Educação Integral em Tempo Integral diz:

Considerando-se que espaço e tempo são interdependentes, os espaços e os tempos escolares precisarão ser repensados, de modo a criar situações prazerosas para todos aqueles que se inter-relacionam no contexto escolar, de tal forma que as vivências, ali configuradas, sejam significativas, não só para a experiência escolar, mas para a vida. (2008a, p. 20).

A partir da descrição do caso, foi possível perceber alguns desafios interpostos na implementação dessa política, principalmente no que se refere às questões de tempo e espaço que foram revelados durante as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (professores, direção e coordenação escolar).

De forma uníssona, essas questões foram substancialmente apresentadas nas respostas dos professores, coordenadoras pedagógicas e direção, quando a pergunta foi sobre a proposta de tempo integral implantada na escola. Discutir a organização de tempo e de espaço em uma escola que funciona em tempo integral se torna algo significativo, considerando que essas variáveis são basilares para uma proposta de educação integral em jornada escolar ampliada.

A organização de uma escola de tempo integral traz em sua estrutura as relações de tempo e espaço, que podem desencadear em seu funcionamento experiências significativas ou não. Nesta concepção e organização de educação, o tempo e o espaço extrapolam seus significados materiais e ganham outro olhar sobre aquilo que representam como nos diz Harvey:

A conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente de que nem o tempo nem o espaço podem ser atribuídos significados objetivos, sem levar em conta os processos materiais, e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. (HARVEY, 1992 apud BARBOSA, 2006, p.138).

Esta nova relação atribuída a essas duas variáveis emerge com novos significados e passa a representar para a comunidade escolar, mais do que o tempo cronológico e o espaço físico, mas sim, experiências significativas de vida, novas aprendizagens e novas percepções, que se constituem coletivamente e ou individualmente.

As variáveis tempo e espaço interpostas, nos leva a propor um novo currículo escolar multifacetado, que esteja em conformidade com um plano de educação integral a partir dos vários significados que a educação pode prover. O tempo integral tem como objetivo aumentar as possibilidades de aprendizagens dos alunos e romper com o tempo estipulado nas escolas de ensino regular, tempo esse, que torna irrealizável, a oferta de uma educação que transcenda a preconização dos conteúdos propedêuticos, principalmente, para as classes populares.

Ao mesmo tempo, seria inócuo dizer que essa transposição de organização de tempo e espaço se dará de forma simples, pois não basta somente a vontade e o desejo de fazer uma educação integral em tempo integral, se até o presente, vivemos as raízes de um tempo regular. Ainda estamos submersos ao espaço rígido e ao tempo cronológico que regula o tempo das aulas e fragmenta todo o processo de ensinar e aprender, pelos quais se inter-relacionam alunos e professores, como nos diz Giolo:

A restrição do tempo faz com a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto,

incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor. (GIOLO, 2012 p.98).

Sendo assim, as relações de tempo e de espaço construídas durante esses três anos de funcionamento do programa na escola, foram apontadas como uma das dificuldades na implantação do tempo integral, principalmente para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A organização do tempo está interligada à proposta curricular que esta escola desenvolve, e às dificuldades atreladas a fatores organizacionais e contratuais externos - neste caso, podemos citar a carga horária do professor. Nota-se que há uma ruptura do tempo escolar, que acaba fragmentando e reforçando o modelo das escolas regulares em relação ao primeiro e ao segundo turno. Quando as aulas do turno da manhã terminam, demarca-se este tempo pelo horário do almoço e pelo tempo de convivência dos alunos, isso faz com que este interstício represente subjetivamente a demarcação de dois turnos, o que já aconteceu e o que vai acontecer.

É possível afirmar que a partir da forma como o currículo em desenvolvimento é implementado, surgem “marcas escolares” que determinam rotinas e ritmos para a vida cotidiana dos diferentes atores da escola (VEIGA-NETO, 2002). Tendo em vista o que é vivenciado na escola, observamos uma diferença qualitativa da reação diante da implementação curricular entre alunos de diferentes segmentos. Para os alunos da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental, a fragmentação do tempo é notada pela troca dos professores de referência. Estes segmentos não vivem a alternância dos turnos como um problema, diferentemente do que está latente para as turmas dos anos finais.

O que se observa como central em face desta questão é a relação constituída entre o professor e o aluno no início de sua escolarização, ou seja, para os alunos do 1º período da Educação Infantil, o tempo de adaptação à rotina escolar demanda mais tempo, pois a troca dos professores nos turnos representa para eles algo fluído, e que só com o tempo de convivência vem solidificar-se. Por outro lado, as turmas dos anos finais, confrontadas com a mudança de um ritmo e marcação temporal já consolidados, sentem um estranhamento maior, e por isso tendem a problematizar esta questão em diferentes situações e contextos.

O compasso da rotina e o ritmo vivido pelos sujeitos em uma escola de tempo integral se incorporam aos fazeres diários – que se institucionalizam nestas “marcas

escolares” -, pois o tempo vivido na escola implica na trajetória de organização das crianças, das famílias, dos professores e de outros terceiros, que de alguma forma estão inseridos nessa dinâmica de “vida escolar”. Assim, muitas das ações praticadas na escola, subjetivamente, demarcam a transposição do tempo para as crianças, e essa transposição é marcada pelo horário do lanche, do parque, da atividade, da brincadeira, do almoço e do descanso.

A resposta da Professora G, sobre a implantação da proposta de Tempo Integral, evidencia marcas sobre tempo, espaço e rotina escolar:

Eu passei por vários momentos sobre ser a favor ou não da escola de tempo integral de um modo geral. Eu achava que deveria ter um espaço para o recolhimento, para o descanso das crianças. Antes eu era contra, mas agora eu vejo que é um privilégio eles terem o tempo integral, por uma série de motivos. Agora o que a gente tem que fazer com este tempo, as atividades, a organização do tempo e do espaço nós temos que evoluir bastante. Como que deve ser uma escola de tempo integral? A gente vem buscando respostas diariamente. Para as crianças menores eu vejo que é mais fácil, a gente consegue ou tenta organizar uma rotina diária pra eles. Já os maiores eu percebo que é complicado, eles não se interessam tanto pelas atividades que são desenvolvidas. (Professora G)

O relato da Professora G revela a preocupação e a responsabilidade de fazer com que essa proposta seja realmente significativa e atrativa para as crianças e adolescentes. A observação feita sobre a relação do tempo e a receptividade dos adolescentes relaciona-se com outros depoimentos já apresentados nesse trabalho e que tem sido foco de uma ação-reflexão-ação por parte de todo o coletivo da escola, que não tem medido esforços na busca de soluções para que o currículo possa atender a esta nova estrutura organizacional, de forma que os alunos sejam realmente atendidos nas suas necessidades diárias.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos em estabelecerem uma relação positiva com a escola, não é específica da escola de tempo integral. Vários depoimentos e estudos revelam o desafio que a escola hoje enfrenta para vencer essa dificuldade. Por isso, nem todos os problemas enfrentados pela escola podem ser atribuídos ao tempo integral. Muitos problemas podem apresentar-se maiores por estabelecerem uma relação de durabilidade maior, assim um problema vivenciado pela manhã perdurará o dia todo, diferente de uma escola de tempo regular.

O que fazer com esse tempo? Mota (2006) propõe que um projeto de Escola de Tempo Integral deve redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola, buscando novos espaços e o desenvolvimento de matrizes curriculares ampliadas e com procedimentos metodológicos inovadores. Nesse sentido, deve-se elucidar que os professores da Escola Municipal José Calil Ahouagi têm a oportunidade de desenvolver seus projetos de trabalho, a partir de uma construção coletiva e compartilhada com a coordenação pedagógica, de modo que o planejamento seja mais dinâmico e atrativo para os alunos.

O que torna essa execução mais difícil é o acompanhamento da coordenação pedagógica nas atividades desenvolvidas, pois hoje a escola conta com duas coordenadoras pedagógicas, que atuam em turnos opostos, o que fragmenta todo o olhar e o fazer pedagógico. Para que os projetos sejam desenvolvidos de forma significativa, o ideal seria que as coordenadoras pudessem atuar nos dois turnos, acompanhando o planejamento das disciplinas e apoiando a elaboração dos projetos, a partir de um trabalho coadunado a fim de que disciplinas e projetos se complementem.

Outra questão que merece ser analisada é a relação do espaço escolar a partir das perspectivas de ambiente físico e ambiente vivido. Assim, é importante lembrar que o espaço físico foi um dos motivos que provocou a determinação do funcionamento da escola em tempo integral, juntamente com a proposta do desenvolvimento dos projetos no contraturno, de forma optativa para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tais fatores vieram a contribuir para a decisão da construção de um novo prédio escolar, devido à precariedade dos espaços físicos que a escola ocupava. Neste sentido, deve-se atribuir a estes espaços a relação do ambiente vivido, no qual a representatividade dos mesmos, trouxe para a escola, os processos de construção de identidade e cultura escolar, que foram constituídos durante o tempo em que a escola funcionava nesses locais. Mesmo ocupando espaços físicos precários, a escola desenvolveu durante este período o seu processo de construção identitária, a partir de sua proposta curricular que fundamentou-se no desenvolvimento do projeto de Antropologia e que veio permear todo o fazer pedagógico e as relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Mesmo sabendo que este novo prédio atenderia a uma proposta de escola de tempo integral, seu projeto arquitetônico não veio atender às especificidades deste

tempo. A partir de sua ocupação, vários problemas foram surgindo, principalmente, no que se refere aos conflitos de segmentos. A escola começou a funcionar em tempo integral atendendo desde o primeiro período da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que provocou rupturas nas relações e fazeres entre os atores envolvidos, ou seja, toda a comunidade escolar.

Como os alunos, compreendidos na faixa etária dos 4 aos 14 anos, ocupam os mesmos espaços, surgiram os conflitos entre os próprios alunos e entre alunos e professores. Muitas vezes os comportamentos e as ações dos alunos pré-adolescentes e adolescentes são vistos como atitudes de insubordinação e desrespeito, o que provoca desentendimentos entre os atores da comunidade escolar. A relação dos menores com os maiores, por mais que eles estabeleçam outras vivências fora da escola, se torna tênue, pois como os menores estão sob a responsabilidade de seus professores, muitas vezes esses não permitem certas brincadeiras que são comuns às suas rotinas. A resposta da professora Z, quando foi perguntada sobre as dificuldades enfrentadas na implantação do tempo integral revela o seguinte:

Bem... Eu acho que essa escola deveria ser integral apenas para os alunos até o 5º ano, até o 6º ano eu acho que dá. Nosso problema maior é espaço, que queríamos e continuamos sem. Não há salas suficientes para a realização de todas as atividades. Às vezes eu quero passar um filme para os alunos e não tem sala, porque o vídeo fica na biblioteca. Faltou muita coisa, uma sala de artes, uma brinquedoteca, muita coisa. É um absurdo as crianças menores utilizarem os mesmos banheiros que os maiores. Acho que não houve um planejamento, um projeto que realmente contemplasse uma escola de tempo integral. Quando faltam professores as crianças do 1º, 2º e 3º ano ficam sem espaço para brincar, porque os adolescentes acabam ocupando todos os espaços disponíveis. Se eu estou com a minha turma no pátio e chega um grupo de adolescentes eu volto para a sala, porque eles implicam com os menores, e se a gente chama a atenção deles eles respondem a gente. Então pra não me chatear eu saio. (Professora Z)

A partir da resposta da professora Z, percebemos que o espaço físico, tão almejado, não correspondeu às expectativas da nova organização do tempo, o que inviabiliza a efetivação e o êxito de algumas atividades, como: não ter salas específicas para as aulas de artes, dança e teatro, uma sala de vídeo e espaços

cobertos para os horários de convivência ou para a realização de atividades, que acabam sendo interrompidas em dias de chuva.

Por outro lado, vivemos um processo de dicotomia nas relações e nos fazeres que eram propostos nos espaços anteriormente ocupados. Como não havia espaços demarcados e preestabelecidos, as atividades fluíam com a participação de vários alunos e de diferentes segmentos, o que não impossibilitava a realização das atividades que eram propostas - resguardando aqui o tempo regular e a opção dos alunos em ficarem ou não nos projetos outrora oferecidos. O processo pelo qual todos os atores aguardavam a ocupação do novo prédio escolar e com uma nova organização curricular de tempo e espaço, causou várias expectativas para a comunidade escolar, o que pode ser corroborado com a afirmação de Veiga-Neto:

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós. (VEIGA-NETO, 2002, p.165.)

A professora R revela a mesma inquietação da professora Z, quando respondeu a mesma pergunta sobre a implantação da Proposta de Tempo Integral. Ela faz a seguinte observação:

Eu acho que quando a escola estava lá na granja, sabia que isso ia acontecer e se preparou pra isso, mas as instalações físicas da escola, eu acho que não são apropriadas. E ainda em termos de distribuição de atividades para os alunos eu acho que ainda não está satisfatório... As dificuldades são as instalações que não estão adequadas pra esse tipo de trabalho de tempo integral. As crianças não têm às vezes nem local para sentar no momento do descanso, após o almoço, isso tem prejudicado muito porque não tem aquele momento de aquietar de fazer uma digestão de ficar quietinho pra poder continuar o 2º turno. (Professora R)

A observação feita pela professora R vem confirmar uma das dificuldades enfrentadas na implantação do programa e que tem sido objeto de discussão pelo

coletivo da escola: a questão do tempo, atrelada à questão do espaço. O horário de descanso que a professora faz referência acontece apenas para as turmas da Educação Infantil e para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para as turmas do segundo e terceiro ano, este momento de descanso não acontece, visto que a estrutura física das salas de aula não permite a disposição de colchonetes e tapetes.

Dessa forma, podemos afirmar que essas turmas possuem na organização e distribuição do tempo, momentos de lazer nas áreas externas ou no pátio interno. Para as turmas do quarto ao nono ano, os momentos destinados aos intervalos acontecem durante o período da manhã e o período da tarde, que duram mais ou menos vinte minutos, e um horário de convivência após o almoço, com duração de cinquenta minutos.

Complementando as observações apresentadas pelas Professoras G, Z e R, a Professora J faz a seguinte ponderação:

Eu acredito que a proposta de uma escola de tempo integral é positiva no sentido de ser nova e porque a gente pode experimentar, vê o que dá certo ou não. Essa possibilidade de participar, a gestão da escola vem promovendo, isso é muito positivo. Por outro lado eu percebo que a sua estrutura física não é atrativa. Ela é muito quadrada, é uma questão de acomodação. Acho que a gente tem que criar ou reformular o espaço de forma que ele fique mais aconchegante, pra que o aluno tenha prazer em ficar aqui, e ele não tem. Não tem por quê? Porque não tem um lugar direito pra sentar, o corpo cansa eu acho que é mais nesse sentido, deveria ter ambientes mais interessantes, salas mais amplas para as aulas de teatro, de música. É tudo muito apertado, a gente vive dando um jeitinho, isso é ruim... muito ruim. (Professora J)

Para a gestora da escola, as questões que envolvem tempo e espaço vêm desde a ocupação do novo prédio, quando a escola começou a funcionar efetivamente em tempo integral. Assim que o novo prédio começou a funcionar, o espaço já era insuficiente e vários desafios foram interpostos à direção nesta época, desde a ocupação do espaço até a organização curricular: “quando nós mudamos para este prédio eu ainda dava aulas, mas vi o sufoco da diretora anterior, o espaço não comportava esta organização e os horários de aula eram difíceis de fechar” (Gestora).

Em relação às salas de aula, a escola teve que abdicar da sala de Artes para atender à demanda da Educação Infantil. A sala da coordenação cedeu espaço ao Laboratório de Aprendizagem (LA), que paralelamente também funciona para o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), e do almoxarifado para as aulas de Música. Essas adaptações causaram e continuam causando rupturas no desenvolvimento das atividades diárias, pois a escola hoje não tem uma sala específica para o trabalho da coordenação pedagógica, e no turno da manhã, os alunos que participam de atividades de atendimento individualizado têm que utilizar a sala dos professores.

Sobre a rede física, seu relato retoma algumas experiências sobre o processo de construção do prédio. Para ela, houve um monitoramento da obra realizado pela gestão anterior, que se preocupou muito com este processo de mudança; “Era um grande desejo dela a construção da escola, ver os alunos em melhores acomodações e com instalações mais apropriadas. Mas depois que o espaço foi ocupado, vários problemas na obra foram surgindo” (Gestora).

Dessa forma, a Gestora avalia que os materiais utilizados foram de péssima qualidade, sendo necessário investir na troca de peças, consertos de torneiras, encanamentos, portas, janelas e tantas outras coisas. Para ela, são vários desafios, inclusive administrar as quatro parcelas da verba anual na aquisição de materiais e manutenção da rede física.

A partir do relato da gestora escolar, compreende-se, que a imposição de trabalhar em jornada escolar ampliada foi uma decisão precipitada por parte da Secretaria de Educação. Não houve um planejamento que contemplasse todos os processos de implementação da política, que atendessem às especificidades que o programa apresenta. Dessa forma, a escola continuou desenvolvendo seu trabalho nos moldes de uma escola de tempo regular e todos os documentos¹³ que poderiam subsidiar o desenvolvimento do Programa Escola de Educação em Tempo Integral do município foram elaborados depois que as escolas já trabalhavam com esta nova organização, a partir dos encontros do “Grupo Tempos”.

Para que a escola de tempo integral possa atingir o seu principal objetivo de oferecer uma educação integral significativa, com diferentes possibilidades de aprendizagens, é necessário que este programa seja pensado como uma proposta política, que necessita de investimentos materiais, financeiros e humanos, para que se torne uma experiência exitosa, como corrobora Esquinsani:

¹³ Os documentos aos quais faço referência são: Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral, publicado em 2008 e a Lei 11.669/2008 que dispõe sobre a criação do Programa de Educação em Tempo Integral.

A qualidade de uma experiência de escolarização de tempo integral advém, em grande medida, dos investimentos feitos na escola, bem como do caráter inovador de sua proposta pedagógica. Se não há uma clara intenção pedagógica ou alocação de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento da experiência, a simples propaganda de uma suposta inovação pela permanência estendida dos alunos na instituição não tem o condão de transformar em integral um currículo, além de ser enganoso e proselitista. (ESQUINSANI, 2010, p.79).

A afirmação de Esquinsani pode nos revelar que a implantação de um programa de educação integral em tempo integral exige de seus idealizadores propostas que sejam mais condizentes nesta organização, considerando não só o tempo ampliado de permanência do aluno na escola, mas seus objetivos, metas, ações e ocupação de espaços. O grande risco que esta política pode estar submetida, relaciona-se com o compasso que deve existir entre quantidade e qualidade de tempo e educação, caso contrário, ela poderá ficar submersa na precariedade do tempo e da educação que vêm sendo desenvolvidos.

Para os alunos, a implantação do tempo integral não correspondeu às suas expectativas. Nas entrevistas realizadas, eles puderam expor suas impressões sobre o que vem sendo desenvolvido. Percebe-se que para a faixa etária dos 12 aos 14 anos, a relação estabelecida entre aluno, escola e ampliação da jornada escolar revela-se em sentidos opostos, pois nem sempre a escola corresponde aos seus anseios, distanciando-se dos interesses e necessidades desses atores. Isso se revela durante a entrevista de três alunos:

Quando meu pai veio me matricular aqui nessa escola falaram que a gente ia ter um monte de aula diferente, mas não tem nada... Eu não sei porque que a gente tem que ter aula de Português e Matemática de tarde, às vezes a gente fica na sala e o professor não passa nada, aí a gente fica conversando. A gente podia ter aula de culinária, de balé e de dança, mas outro tipo de dança, não é a dança de criancinha que a escola dá não. (Aluna C, 12 anos, 7º ano).

Eu gosto de estudar aqui, mas às vezes não tem muita coisa pra gente fazer. À tarde quando a gente fica cansado, porque a gente já teve aula de manhã a gente tem que ficar na sala, aí é cansativo. Acho que a gente podia escolher o projeto que a gente gosta. Eu gosto de ir para a biblioteca, mas este ano eu não tenho aula na biblioteca. (Aluno C, 12 anos, 7º ano).

Até o ano passado eu gostava de participar das aulas de Informática, mas esse ano mudou a professora e ela não deixa a gente acessar o orkut e o msn. A outra professora era brava, mas ela deixava a gente participar dessas coisas. É muito chato ir pra Informática e ter que fazer só o que a professora manda. (Aluno D, 14 anos, 9º ano).

A experiência que a escola realizou no ano de 2010, em que os alunos tiveram a oportunidade de escolher os projetos dos quais queriam participar, não atendeu satisfatoriamente ao objetivo de dinamizar esta proposta e envolver de forma satisfatória a participação dos alunos nos projetos. A maior dificuldade, descrita no primeiro capítulo deste trabalho, foi em relação à dificuldade apresentada pelos professores de trabalhar com a diversidade de idades. Esta proposta curricular acabou sendo interrompida em um curto período de tempo, de forma a atenuar os problemas que surgiram em relação a esta organização.

Por outro lado, a organização que é feita hoje, em que a direção e coordenação determinam os projetos, não atende aos interesses dos alunos. O desinteresse manifestado provoca diariamente uma demanda exaustiva para a equipe diretiva que tem que ficar insistindo para que os alunos se dirijam para os projetos nos quais estão matriculados. Outro fator que interfere substancialmente na participação nos projetos está na relação estabelecida entre alunos e professores, conforme já descrito nas falas dos alunos.

Nas entrevistas com os pais, foi verificado que todos disseram que, dentre as diversas opções de escolas para matricular seus filhos, preferiram a José Calil Ahouagi, ou seja, a matrícula dos seus filhos na escola não foi feita em decorrência de uma restrição de escolhas ou falta de possibilidades - entre a chance de matrícula na escola de tempo regular ou tempo integral, foi escolhida a escola de tempo integral. Para aqueles, cujos filhos, já estudavam na escola antes do programa, a mudança foi algo positivo. Estabelecem uma relação de que se seus filhos ficam mais tempo na escola, terão maiores oportunidades de aprendizagens.

Por outro lado, os pais não descartam a possibilidade dos alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus pais escolherem entre participar ou não da ampliação do tempo. Percebem que para alguns alunos a extensão do tempo se torna cansativa, principalmente para os maiores. Isto acaba prejudicando aqueles que querem participar, pois alguns reclamam em casa dos problemas de indisciplina que ocorrem nas salas de aula.

Uma questão interessante que pais apontaram, refere-se ao tipo de projeto desenvolvido. Avaliam os projetos como sendo mais atrativos para as meninas, o que provoca o desinteresse dos meninos. Para eles, os projetos deveriam estar relacionados com a vida fora da escola, os alunos deveriam aprender a fazer algo que fosse produtivo no sentido de ser profissionalizante.

As entrevistas realizadas com mães de alunos elucidam a análise:

Os meus filhos vieram de uma escola de tempo regular, eu escolhi que eles estudassem nessa escola por causa do tempo integral, porque eu trabalho e o pai deles também. Eu acho que depois dos doze anos, 6º ano não funciona bem não. Os maiores ficam cansados e muitas atividades são do interesse das meninas e aí não prende a atenção dos meninos. Eu acho que a escola se torna mais obrigação do que um querer ficar na escola. (Mãe M).

Os meus filhos já estudavam aqui quando a escola passou a ser de tempo integral. Eu achei muito bom, mas eu ainda acho que eles fazem pouca coisa na sala de aula, de copiar matéria mesmo. Já era assim quando a escola funcionava lá em cima, aí eu achei que como eles iam ficar o dia todo eles iam aprender mais, mas eu acho que eles brincam muito. (Mãe Q).

Eu acho que não devia ser obrigatório a parte da tarde, eles ficarem o dia todo. A minha filha não gosta de ficar e às vezes ela não quer vim na escola porque ela tá cansada. Muitas vezes ela chega em casa e diz que não fez nada a tarde, que o professor deu apenas jogo. Então eu acho que a gente podia escolher. (Mãe A).

Eu matriculei meu filho aqui quando ele estava na 6ª série, eu não sei direito se era 6ª série ou 6º ano, isso me confundi, mas eu acho que ele não pode ser obrigado a ficar o dia todo. Ele estuda aqui porque eu gosto da escola e fica bem perto da minha casa. Eu já fiquei muito chateada porque quando eu peço pra ele sair cedo, eu vejo que você não gosta, mas eu também não quero tirar ele daqui, então eu acho né, que ele não devia ser obrigado a ficar. (Mãe N).

As impressões dos depoimentos permitem constatar que os pais tiveram a oportunidade de escolher que seus filhos estudassem em uma escola de tempo integral. O relato da Mãe Q e da Mãe A revela que deve haver uma (re)organização na realização das atividades que são ofertadas pela escola, principalmente no turno da tarde. Vale ressaltar que para a criança e o adolescente que ficam oito horas diárias na escola, as atividades propostas pelo currículo ou na organização da rotina

de aula do professor devem seguir um ritmo equilibrado, pois para esses atores, esse tempo se torna cansativo. Assim, os alunos terão horários diferentes para as atividades lúdicas e de lazer, e que não necessariamente o aumento do tempo significaria um aumento de matéria e/ou conteúdo conforme a expectativa da Mãe Q.

Esses depoimentos revelam também, uma falta de informação dos pais sobre a proposta da escola. É importante que a escola ofereça momentos de encontro com as famílias para que essas possam ter conhecimento da proposta pedagógica que a escola oferece. Somente a partir de uma relação mais estreita entre escola e família é que será possível que os pais compreendam o que vem a ser uma proposta de educação integral em tempo integral. Já no depoimento das mães M e N, que têm filhos matriculados nos Anos Finais, elas revelam que os alunos não deveriam ser obrigados a participar do tempo integral, pois eles ficam mais por obrigação do que pela vontade de participar dos projetos.

Sobre os projetos desenvolvidos para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as impressões dos professores foram bem singulares. Há professores que dizem que os projetos desenvolvidos são bons, mas que a funcionalidade deles fica comprometida por não ter um espaço apropriado para as aulas. Outros disseram que o currículo, que contempla os projetos à tarde, acaba concentrando atividades mais artísticas e esportivas, fazendo com que os alunos não levem a sério as atividades desenvolvidas no contraturno.

Sobre essa fragmentação do tempo, que acaba reforçando a estrutura de uma escola regular, a Professora D fez uma observação interessante:

Eu acho que essa dicotomia entre disciplinas de manhã e as chamadas oficinas a tarde é uma dificuldade nessa proposta de tempo integral. Essa dicotomia faz com que os alunos considerem um período mais sério, e outro período mais solto, isso acaba possibilitando mais liberdade e tal, o que acaba interferindo na questão disciplinar dos alunos (Professora D)

Essa fragmentação do tempo que a Professora D se refere, reforça o que já foi expresso em momento anterior sobre a dificuldade dos alunos de se dirigirem para a sala, após o horário de convivência. Este horário de convivência é um tempo livre que os alunos têm após o almoço. Durante este horário, os alunos têm a opção de participar de jogos, frequentar a biblioteca ou as aulas de Música, que acontecem em alguns dias da semana. O planejamento para este horário sofreu algumas

mudanças no final do ano de 2011, quando a coordenadora pedagógica II e a professora de Inglês promoveram reformulações e organizaram o espaço de modo que os alunos pudessem se sentir mais acolhidos e participar das atividades elencadas acima.

Sobre a estrutura organizacional que a escola implantou quando o tempo integral começou a funcionar, o currículo previa aulas e projetos durante o dia, não havendo esta separação entre aulas pela manhã e projetos à tarde. Por outro lado, quando a escola decidiu colocar as disciplinas do núcleo comum pela manhã e os projetos à tarde, foi no sentido de atender uma reivindicação da comunidade escolar, durante uma pesquisa realizada no ano de 2010, em que professores, pais, alunos e direção tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Muitos reclamaram do cansaço que os alunos sentiam no horário da tarde, o que vinha dificultando a participação dos discentes nas aulas que exigiam maior concentração.

Ainda sobre a fragmentação do horário, a Professora D continua:

Acho que esta fragmentação do tempo, dos turnos a gente tem que repensar. A gente deveria acabar com esta dicotomia de disciplinas de manhã e oficinas à tarde... Porque você acaba trabalhando com uma questão subjetiva muito grande que é a seguinte: isto é sério; isto não é sério. Então, por mais que você queira mostrar para o aluno que é sério na estrutura você acaba quebrando um pouco isso. É uma mensagem que a gente manda de uma forma indireta. Quando eu comecei a lecionar aqui, no primeiro ano não tinha esta divisão e hoje eu percebo que a organização anterior fluía bem melhor. (Professora D)

Para Arroyo (2012), esta fragmentação do turno acaba se tornando em “dualismos antipedagógicos”, em que no turno da manhã, que é o turno das aulas, a organização segue seus princípios rígidos entre o ensinar, aprender e avaliar. Em contrapartida, o turno da tarde trabalha com aquilo que, metaforicamente, não é sério e passa apenas a representar opções para a ampliação da carga horária. Isto pode representar uma desarticulação entre um turno e outro, ou seja, o turno da manhã desconsidera as experiências culturais, artísticas e lúdicas, e o turno da tarde acaba se caracterizando por um período menos profissional.

Para a diretora da escola, o problema que ela observa no desenvolvimento dos projetos vai além da dualidade dos turnos. Segundo ela, o desinteresse dos alunos está na impossibilidade deles escolherem de qual projeto participar, no que

está sendo proposto pelo professor em sua ementa de trabalho e na limitação de construir novos projetos que fossem ao encontro das expectativas dos discentes.

Ela percebe que esta organização atual atende melhor a disponibilidade dos alunos em assistir e participar das aulas pela manhã e que à tarde eles ficam naturalmente mais cansados, porém observa que deve haver uma reestruturação nas propostas de trabalho dos docentes e na organização dos projetos. Outros problemas que foram evidenciados pela diretora não são específicos das escolas de tempo integral, mas para esta organização eles interferem diretamente no êxito da proposta, quais sejam: a limitação do espaço, o absenteísmo dos professores, a falta de professores substitutos e os professores que possuem carga horária reduzida.

Os êxitos apontados pelos professores, em relação à implementação do Programa de Educação em Tempo Integral, revelaram percepções interessantes que abrangem desde a inserção da política no município até questões de organização da escola. Os professores percebem que esta política pode ser uma oportunidade das crianças e jovens serem mais assistidos ampliando suas possibilidades e experiências com o saber, de forma a contribuir com mudanças nos contextos sociais, mas ressaltam que sem apoio financeiro, humano e material a eficácia do programa pode ficar comprometida.

Expressam preocupação com o aluno e avaliam a ampliação do tempo como uma política social significativa de diminuir os riscos de vulnerabilidade, aos quais eles poderiam estar expostos. Outro êxito apontado se refere às experiências na área artística, que contemplam atividades de Música, Pintura, Artesanato, Contadores de história e Teatro. Complementam dizendo que a participação nesses projetos tem provocado nos alunos a oportunidade deles descobrirem suas afinidades e habilidades. No âmbito da escola, avaliam como positiva a liberdade de construir suas propostas de trabalho; a coesão do grupo, que manifesta um compromisso coletivo com a escola; grande esforço dos professores e da direção no entendimento dos alunos e investimentos na aquisição de materiais pedagógicos.

No depoimento da professora F, ela revela a sua impressão sobre a proposta de Tempo Integral que a escola e o município vêm desenvolvendo:

Eu acho que a Escola de Tempo Integral é uma saída pra educação. Eu acredito na escola de Tempo Integral como uma alternativa de você conseguir melhorar a vida das pessoas e das crianças, principalmente pra classe trabalhadora que são as crianças mais

atingidas pela vulnerabilidade social. Por que a proposta está vinculada à escola pública, eu acredito nisso! Mas acreditar nisso não me convence diante da estrutura que a gente tá tendo pra realizar a escola de tempo integral. Entende. É meio conflitioso pra mim. Por exemplo, eu acho que essa estrutura física que a gente tem hoje não ajuda a gente a gerir algo de fato que realmente atenda os meninos nas necessidades que são básicas. A Escola de Tempo Integral não pode pensar só no pedagógico ela tem que pensar em todas as áreas, na área do lúdico, na área do divertimento, na área do lazer, do descanso, e aí uma estrutura de escola como essa que a gente tá colocada não contribui com a gente, por exemplo, a gente não consegue ter uma sala em que a criança vai deitar após o almoço, tirar um cochilo se quiser, assistir TV se quiser. Então a gente não consegue propor avanços dentro do nosso currículo, por mais avançado que ele seja, porque a gente procura atender muito à diversidade. A estrutura impõe limites (...). (Professora F)

Outra questão proposta para os professores, durante as entrevistas, refere-se à formação continuada específica para a escola de tempo integral. Os professores que atuam apenas no turno da manhã não sentiram necessidade de formação específica, pois segundo seus relatos, é como se eles continuassem trabalhando em uma escola de tempo regular, o que veio corroborar com a percepção da Professora F, que só se sentiu integrada à proposta de tempo integral quando dava aulas de manhã e à tarde.

Foi nesses momentos que a Professora F percebeu a complexidade do tempo e de sua organização, além de conseguir desenvolver um trabalho coadunado entre a sua disciplina e o projeto que realizava à tarde. Elucida que o regime de trabalho de quinze horas de regência não permite que ele se envolva com a extensão do tempo. Esta falta de envolvimento contribui, negativamente, para a fragmentação do trabalho, não tendo um tempo previsto na carga horária do professor para os encontros coletivos (professores de áreas afins, coordenação e direção).

A equipe diretiva tem buscado caminhos para que a formação continuada em contexto ocorra, visto que, a reunião pedagógica, que é realizada uma vez por mês, não é suficiente para tratar de todas as demandas de todos os segmentos. Para os professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, o horário das aulas foi organizado de forma que os professores tenham um tempo destinado para encontros coletivos com a coordenação pedagógica. O maior desafio encontra-se em estender esta possibilidade para os professores dos Anos Finais, pois nem

sempre os horários são disponíveis devido às outras tarefas e atividades dos professores. Essa realidade descrita acima corrobora com o pressuposto de Coelho:

Esta situação reforça o meio expediente, o tempo parcial, fragmentado em que a escola e a conseqüente descaracterização do professor, horista, fracionado e privado de tempo ampliado em um mesmo ambiente de trabalho, o que lhe possibilitaria constituição mais acabada do seu que-fazer enquanto profissional. (COELHO, 2002, p.138)

Para além do tempo fragmentado do professor, este tempo reduzido acaba provocando no docente uma prática de não pertencimento à proposta de escola de tempo integral. As relações constituídas entre as propostas de trabalho, ao grupo de trabalho e principalmente para os alunos, se tornam tênues, não tendo condições de se consolidarem, até mesmo para que o olhar desses atores para o tempo integral se torne amplo, buscando a totalidade da essência do que é vivido, e principalmente compartilhado. Dessa forma, a educação integral, com a extensão do tempo, vai além dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, exigindo assim, uma participação estreita dos profissionais, de forma a atuar paralelamente nas experiências de aprendizagens nas quais os alunos estão inseridos.

2.4 Redes de Experiências: Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Escola Integrada/Belo Horizonte e Programa Mais Educação – Contributos para possíveis proposições.

As propostas que emergem no cenário educacional brasileiro, sobre a ampliação da jornada escolar do aluno, concentram-se em experiências que segundo Cavaliere (2009) se apresentam a partir de dois formatos: um que é desenvolvido dentro da instituição escolar, por meio de mudanças significativas no currículo, na estrutura organizacional e investimentos e tem como foco de trabalho aluno e o professor em tempo integral; e outro que oferece aos alunos em horários alternativos ao da escola, atividades desenvolvidas em parcerias com outros espaços, tempos e instituições fora do ambiente escolar.

A título de refletir sobre esses dois formatos de experiências em tempo integral, Cavaliere (2009) propõe que essas experiências sejam pensadas a partir de dois focos que determinam o funcionamento de cada formato:

No primeiro formato a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto de articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p.53).

A experiência mais remota que se caracteriza como marco em termos de desenvolvimento de educação integral no Brasil e que se enquadra no primeiro formato apresentado por Cavaliere (2009), refere-se à experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90.

A proposta dos CIEPs foi desenvolvida a partir do Programa Especial de Educação (PEE) e pretendia suprir não só as necessidades educacionais formais, como, abrir um leque de possibilidades para que as crianças e adolescentes das classes populares pudessem ter acesso a outros atendimentos e conhecimentos. O programa, logo que foi fundado, desenvolvia os seguintes projetos: cultura e recreação, assistência médica-odontológica, estudo dirigido, biblioteca e sala de leitura. Para a execução da política foram criadas coordenações responsáveis pela implementação, gestão e apoio pedagógico. O programa tinha como meta ser um exemplo de intervenção no sistema educacional, provocando o “choque de exemplaridade” (Cavaliere, 2002).

Para Cavaliere e Coelho (2003), os caminhos trilhados pelo Programa dos “Centros Integrados da Educação Pública” (CIEPs), desde sua implantação em 1985 até a atualidade, precisam ser analisados sob várias vertentes. Uma vertente está ancorada nas divergências políticas manifestadas pelos partidos opositores ao governo de Leonel Moura Brizola e Darcy Ribeiro, e a descontinuidade desta administração nos dois mandatos que exerceram nos períodos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994.

Paralelo a isto, a autora avalia outras questões que influenciaram a interrupção ou descaracterização do programa: o governo não conseguiu cumprir no prazo estabelecido a meta prevista de construção dos CIEPs; a comunidade e profissionais atribuíram ao programa alguns estigmas negativos, como por exemplo, “escola fraca,” atribuída ao bloco único em que não havia retenção nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; ausência da cultura de tempo integral no Brasil; grande rotatividade de gestores; interrupção do projeto devido à falta de contratação de profissionais; custo alto na manutenção do prédio, problemas acústicos entre as salas de aulas; falta de professores para desenvolver as atividades diversificadas, significado de assistencialismo à proposta de educação integral.

Seguindo ainda os estudos das autoras, atualmente funcionam 197 escolas da Rede Estadual e 164 da Rede Municipal, atendendo a esta política de educação em tempo integral, mas a maioria está longe de atingir a essência do programa que é de “desenvolver um processo educacional inovador e culturalmente rico”. As discussões sobre a política de educação integral começam novamente a ser conduzidas pelo estado e municípios do Rio de Janeiro, visando atender o que preconiza a LDB 9394/96, no que trata da ampliação da jornada escolar da criança e do adolescente.

Contudo, o Programa no Estado do Rio de Janeiro de Escola Integral trouxe pontos relevantes, entre eles: a opção dada ao professor de escolher trabalhar neste programa, o que deixou claro para esses profissionais que além do ensino propedêutico este era um programa social com vistas a atenuar os fatores de desigualdades nos quais as crianças e adolescentes estavam vulneráveis; a dedicação exclusiva dos profissionais, somando a este tempo os momentos de estudos e planejamentos; interação do ambiente escolar com a comunidade do entorno.

Outra experiência de educação em tempo integral desenvolvida recentemente e que vem sendo reconhecida por sua proposta é o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte. Este programa começou a ser desenvolvido no ano de 2006, a partir de uma experiência-piloto que contava com sete escolas, sendo que atualmente fazem parte do programa mais de 130 unidades escolares.

A filosofia do programa remete aos preceitos da Associação Internacional das Cidades Educadoras¹⁴ (AICE), a qual Belo Horizonte filiou-se no ano de 2000, compondo e coordenando a Rede de Cidades Brasileiras Educadoras. Esta rede de cidades estrangeiras e brasileiras mantém um intercâmbio de experiências, o que oportuniza a ação de refletir sobre novas formas de promoção da educação, na qual a mobilização e a participação da sociedade são focos dessa concepção.

O ideário do programa propõe que os estudantes tenham mais tempo para a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar com: proteção social e enriquecimento curricular; estabelecimento de uma relação da aprendizagem com a cultura, de modo a ocupar espaços ociosos do bairro, criando oportunidades de acesso a outros espaços culturais e de lazer da cidade. Para a articulação dessas propostas, o PEI conta com a parceria de estudantes das universidades e profissionais da comunidade, coordenados por um educador da própria escola. (MACEDO et al, 2012).

As atividades desenvolvidas pelo PEI acontecem tanto dentro do ambiente escolar como fora dele, a partir de parcerias com outros espaços e instituições do entorno. Para a realização das oficinas, os alunos têm a oportunidade de conhecer e reconhecer a localidade onde moram. A partir de um mapeamento do entorno, a escola tem a autonomia de elaborar o seu PPP e planejar quais as possibilidades de conhecimentos que podem ser construídos, experiências, valores e recursos disponíveis em cada comunidade, “em um intenso movimento de dentro para fora e de fora para dentro da escola”. (MACEDO, 2012, p. 416). Uma atividade que é realizada e que possibilita aos alunos um contato mais amplo com outros espaços e tempos de aprendizagens está na realização das aulas-passeio, que consistem em visitas a museus, clubes, parques e excursões para outras cidades.

Para a realização das atividades que são previstas no PPP, o PEI conta com a participação de novos agentes responsáveis pela mediação do conhecimento. Assim, há uma parceria do programa com Instituições de Ensino Superior - Universidades – que disponibilizam estagiários dos cursos para atuarem no programa. A interação favorecida pelo programa entre estagiários, alunos, escola e espaços de formação representa o rompimento de uma barreira em que a formação

¹⁴ Declaração de Barcelona ou Carta das Cidades Educadoras tem como princípios e diretrizes o reconhecimento do potencial educativo dos ambientes das cidades e preconizam a correspondência de todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, pela educação dos cidadãos, ampliando e tornando acessíveis os espaços públicos e bens culturais. (Macedo et al, 2012).

dos educadores se dava somente dentro da instituição superior, o que significa dizer que, a atuação dos estagiários pode ser caracterizada como um importante momento de formação.

(...) o PEI configurou-se como um espaço privilegiado de contato da universidade com a realidade das escolas, evidenciando e trazendo para dentro de seus muros uma série de desafios que vêm sendo encampados pela academia na discussão de educação básica pública e na formação de profissional para a área. (MACEDO, 2012, p. 418).

Outros atores que compõe a equipe de profissionais que atuam no projeto, são os agentes culturais, chamados de monitores de oficina ou oficineiros. Estes são jovens ou adultos da comunidade que possuem habilidades e conhecimentos culturais e oferecem experiências diversas aos alunos que participam do PEI. Um fator positivo no empreendedorismo desses novos atores, no processo ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes, está na relação interpessoal estabelecida por eles. Por caracterizar em um processo de formação para os estagiários das universidades e como um processo de consolidação de experiências pelos agentes comunitários, o vínculo constituído por esses atores para e com os alunos representam um fator significativo nas relações de afetos construídas.

Apesar da proposta do PEI apresentar aspectos significativos para uma proposta de ampliação da jornada escolar, algumas críticas vêm surgindo no que tange ao atendimento dos alunos. Visto que é uma proposta que não atende a todos os discentes, somente aqueles com alto índice de vulnerabilidade apontada pela taxa do IDH e aqueles que precisam de acompanhamento pedagógico, devido ao baixo desempenho. Outro fator apontado refere-se às oficinas que são ministradas por estagiários e agentes comunitários, o que iria contra a lógica da formação do educador.

A partir das duas experiências descritas, percebe-se que os movimentos para a implantação da jornada escolar ampliada, na educação brasileira, vêm acontecendo desde a década de 1990 até os dias atuais. A proposta de Escola Integral do município de Juiz de Fora se assemelha ao primeiro formato apresentado pela experiência dos CIEPs, uma educação integral dentro da própria escola,

diferente das escolas do município de Belo Horizonte, que proporcionam a ampliação do tempo fora dos muros escolares, com a experiência do PEI.

O Governo Federal tem buscado formas de oferecer a ampliação do tempo escolar do aluno através de programas e repasses financeiros, em propostas que venham somar às experiências de municípios e estados que estão propondo novas possibilidades de aprendizagens, na promoção de uma educação pública de qualidade.

O Programa Mais Educação do Governo Federal, instituído pela portaria ministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, em parceria com os Ministérios do Desenvolvimento Social, da Ciência e Tecnologia, da Cultura, do Meio Ambiente, dos Esportes e o da Educação, tem possibilitado a expansão de experiências de educação integral para as escolas públicas que apresentaram um baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O financiamento do programa tem sido feito desde 2008, através do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE). Sendo uma política pública educacional, o programa tem o principal desafio de consolidar a escala dessa oferta, de modo articulado, entre a União, os estados e municípios e assim ser efetivamente reconhecido como uma política pública. (LECLERC, 2012).

A proposta de educação integral, apresentada pelo Programa Mais Educação, tem como objetivo principal estabelecer um diálogo entre escolas e comunidades e preconiza o rompimento de que a educação é apenas responsabilidade da escola. Assim, propõe uma educação que esteja disposta a dialogar e a construir um projeto pedagógico que atenda a princípios e ações compartilhadas, alude que a educação deve ser responsabilidade tanto das escolas como das comunidades. (Rede de Saberes Mais Educação, 2009b).

O Programa Mais Educação é estruturado a partir de dez macrocampos de atividades. Cada unidade escolar pode escolher três macrocampos e até seis atividades que contemplam os projetos que são desenvolvidos na escola ou na comunidade. Para um melhor e claro entendimento, as escolas que são inscritas pelas Secretarias de Educação no Programa Mais Educação escolhem os projetos que querem desenvolver a partir dos macrocampos e atividades oferecidas. O repasse financeiro é feito para cada unidade executora (escolas) que aplicará o

recurso em materiais de custeio e de capital, como também na contratação de monitores.

Com a implementação do Programa Mais Educação, muitas escolas têm a oportunidade de desenvolverem projetos que visem à ampliação do tempo escolar do aluno, a partir de suas reais necessidades. Assim, escolas que necessitam investir em atividades de orientação e acompanhamento de estudos podem escolher o primeiro macrocampo do programa e as atividades que correspondem às suas expectativas e necessidades.

O quadro 6 apresenta os dez macrocampos do Programa.

Quadro 6 - Demonstrativo dos Macrocampos do Programa Mais Educação

	MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1	Acompanhamento pedagógico	Ensino Fundamental: matemática, letramento, ciências, história, geografia, línguas estrangeiras. Ensino Médio: matemática, português, cinética química, reações químicas, eletroquímica, química orgânica, física ótica, circuitos elétricos, calorimétrica, célula animal estrutura do DNA; coleta de sangue, história e geografia, filosofia e sociologia.
2	Meio ambiente	COM-Vidas, Agenda 21 na escola, educação para sustentabilidade, horta escolar e/ou comunitária.
3	Esporte e lazer	Recreação e lazer, voleibol, futebol, basquete, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, yoga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual, atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo. Basquete de rua, Programa Segundo Tempo.
4	Direitos Humanos	Direitos humanos e ambiente escolar, aprendizagem e convivência.
5	Cultura e Arte	Leitura, banda fanfarra, canto coral, hip-hop, dança, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, práticas circenses, mosaico.
6	Cultura digital	Software educacional, informática e tecnologia da informação, ambiente de redes sociais.

7	Prevenção e promoção à saúde	Alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, saúde sexual reprodutiva e prevenção DST/Aids, prevenção ao uso do tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura da paz, prevenção às violências e acidentes, estratégias de promoção da saúde, prevenção a dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras (Articulação com o Programa Saúde na Escola – MEC/MS).
8	Comunicação e uso de mídias	Jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo.
9	Iniciação à investigação das ciências da natureza	Laboratórios, feiras e projetos científicos.
10	Educação econômica	Direitos do consumidor, educação financeira, empreendedorismo, cidadania fiscal.

Fonte: (Leclerc, 2012, p.313)

O movimento provocado por esses novos programas que alude ao cumprimento das legislações, sobre o aumento da carga horária escolar do aluno, é manifestado hoje, a partir de experiências que se assemelham a proposta do PEI. Empreende-se que o Programa Mais Educação foi desenvolvido pelo Governo Federal, com o intuito de subsidiar as experiências que municípios e estados vem realizando, pois sem investimentos e parcerias entre os entes federados, a aplicabilidade de uma educação integral em tempo integral ficará difícil de ser concretizada.

Deve-se alargar o olhar e prever intuitivamente que modelos apresentados, como o CIEPs, são difíceis de serem exequíveis, pois as escolas brasileiras não comportam tal modelo, necessitando assim, buscar outros espaços e tempos para a oferta de uma educação integral. Nesse sentido, pensar a promoção de educação integral com jornada escolar ampliada, deve atender a novos paradigmas, como explicita Leclerc:

A ampliação de tempos educativos deve estar implicada no reconhecimento de novos espaços educativos (novos sistemas de objetos e de ações), avançando-se para os domínios da cidade;

provocando a mobilização da família e da comunidade na concretude das unidades escolares”. (LECLERC, 2012, p. 314).

Seguindo ainda os preceitos do Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar deve mobilizar outros setores, espaços, e pessoas de modo a modificar a rotina da escola, pois “sem essa modificação pode-se incorrer em mais do menos, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral”. (MOLL, 2012, p.133).

Por fim, compreende-se que os dois formatos apresentados pelos quais a jornada escolar ampliada vem acontecendo, advêm de caminhos que vêm favorecendo a conquista efetiva da escolaridade das crianças e jovens. As experiências de educação integral com jornada escolar ampliada, desenvolvidas no Brasil, ainda precisam ganhar consistência em sua produção e execução, mais precisamente no tocante à relação estabelecida entre escola e comunidade, em que uma deve estar em sintonia com a outra, de modo que a construção do diálogo entre esses dois grupos sociais possa ser ampliado e compartilhado.

3 CAMINHOS ALTERNATIVOS NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI

A partir do que foi exposto neste trabalho sobre a implementação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, no contexto da Escola Municipal José Calil Ahouagi, torna-se oportuno neste momento pensar sobre as possíveis proposições, de modo que os problemas evidenciados sejam aqui pensados, a partir de intervenções no cenário no qual se configuram.

Neste momento final do trabalho, a partir da descrição do caso, da coleta de dados seguida por análises, pode-se evidenciar os problemas levando em conta duas dimensões: aqueles que se referem ao contexto intraescolar, em que possíveis adequações de organização curricular, espacial, temporal possam surtir efeitos significativos nesta nova estrutura de tempo e espaço, e aqueles que se referem ao contexto extraescolar, neste caso as intervenções estariam submetidas à apreciação da Secretaria de Educação, em parceria com outros grupos de interesses diretamente ligados com a implantação da política de tempo integral no município de Juiz de Fora.

Fazendo um resgate do caso de gestão apresentado, este trabalho teve como foco investigativo a implementação de uma política pública educacional de tempo integral, na Escola Municipal José Calil Ahouagi. Esta escola, desde o final da década de 90, vinha apresentando significativas mudanças na sua organização curricular, através da organização por ciclos de formação e na inserção de projetos como foco de trabalho. A partir do resgate de sua imagem, a demanda por matrículas aumentaram e conseqüentemente o atendimento para os alunos dos Anos Finais corrobora para a elevação do número de alunos.

A escola então começa a vivenciar um problema estrutural que é a questão do espaço, o qual não é mais compatível com as suas necessidades e começa a reivindicar junto aos órgãos de interesse, a reforma e a ampliação de sua rede física. Depois de uma luta contínua da direção e do grupo de professores, a Secretaria de Educação cede a reivindicação da comunidade escolar, mas em contrapartida, a escola teria que atender os alunos em tempo integral, visto que, esta era uma das metas da administração à época.

Este processo de implementação do programa, na Rede Municipal de Juiz de Fora, acabou acontecendo precipitadamente, o que ocasionou em algumas falhas na implementação da política que foram evidenciados no decorrer do capítulo dois.

Quando a escola começou a funcionar no novo prédio, em setembro de 2008, alguns problemas começaram a surgir, tais como: dificuldade de adaptação dos alunos ao novo tempo, dificuldade de contratação de professores para atuar no horário intermediário, falta de professores, problemas com o fornecimento de alimentação, insatisfação do grupo de professores diante da situação vivenciada. Outro fato que merece ser mencionado é que no final deste ano houve eleição para o cargo de diretor escolar e uma nova diretora assumiu o cargo em 2009. Neste cenário de tantas mudanças, a escola começa então a reinventar e a inventar seu novo perfil.

Dessa forma, a partir do caso que ora se apresenta, evidencia-se os seguintes problemas: obrigatoriedade do tempo escolar; organização curricular fragmentada pelos turnos, sem a possibilidade dos alunos escolherem os projetos que desejam participar; descontinuidade do trabalho devido à rotatividade de professores contratados; ineficiência de estudos sobre educação integral apresentada pelo grupo de professores; falta de uma legislação específica que contemple as especificidades desse programa, como: carga horária do professor e do coordenador pedagógico.

No subitem 3.1 será apresentada a proposta de intervenção nos contextos intra e extraescolar.

3.1 Ressignificando o tempo e o espaço escolar: análise propositiva

Proposições para o contexto intraescolar

Quadro 7 – Proposições para o contexto intraescolar

	PROPOSIÇÃO	RECURSO DISPONÍVEL
1	<p>Incluir na Proposta Pedagógica da escola a organização de um Grêmio Estudantil com o objetivo de fortalecer a participação dos alunos na vida da escola.</p> <p>De acordo com o interesse e perfil de um professor este poderá ficar responsável pela organização do Grêmio Estudantil. Nesta organização deverá ser previsto um trabalho de conscientização com os alunos sobre as questões política, social e cultural que envolve este tipo de organização, na qual serão tratados a sua finalidade, estatuto, composição das chapas, propostas, eleição, participação e atuação na vida da escola e na comunidade.</p>	Ação sem custo.
2	<p>Promover na própria escola pelo menos dois dias de encontros anuais (um por semestre) para estudos sobre a temática “Tempo Integral”.</p> <p>Temas sugeridos para discussão: Educação Integral X Tempo Integral; Propostas de Educação Integral com Jornada Escolar Ampliada: experiências no contexto brasileiro; Educação Integral: novos significados para as experiências de tempos e espaços educativos.</p>	Ação sem custo.
3	<p>Proporcionar a realização de dois dias de planejamento na escola no início do ano letivo. Nesses dias os professores que atuam nos projetos deverão apresentar as ementas de trabalho, divulgar os projetos para os alunos e realizar as matrículas. A realização dos projetos deverá ter como critério a escolha dos alunos respeitando o limite previsto de vagas por projeto.</p>	<p>Ação com custo.</p> <p>Recurso aplicável: PNE ou Mais Educação.</p>

4	<p>Os projetos serão desenvolvidos a partir dos seguintes eixos:</p> <p>Ciência e Tecnologia: Inclusão digital, xadrez, meio ambiente, afetivo sexual.</p> <p>Arte e Cultura: Fio da História (memória local), dança, teatro, contadores de história e canto coral.</p> <p>Esporte e Lazer: Prática esportiva e recreação.</p> <p>Acompanhamento Pedagógico: Orientação de Estudos de matemática e língua portuguesa.</p> <p>Os projetos serão desenvolvidos por módulos. Cada módulo terá a duração de um trimestre, respeitando assim, a organização dos períodos avaliativos da escola.</p>	<p>Ação com custo. Recurso aplicável: PNE ou Mais Educação.</p>
5	<p>Buscar parcerias com clubes que ficam próximos à escola para a realização de atividades.</p>	<p>Ação sem custo.</p>
6	<p>Realização de eventos artísticos e culturais na escola e no entorno com a participação e colaboração da família. Esses eventos poderão ser caracterizados pela apresentação de trabalhos desenvolvidos nas aulas e nos projetos.</p> <p>Realização de um dia de vivência para as famílias, ofertando a realização de oficinas, como: pintura, contadores de história, culinária, dobradura, ginástica, etc. A escola poderá buscar parcerias com outras instituições públicas ou privadas: Secretaria de Esporte e Lazer, Centro de Atenção ao Cidadão, Salão de Beleza.</p>	<p>Ação com custo. Recurso aplicável: PNE ou Mais Educação.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Proposições para o contexto extraescolar

Quadro 8 – Proposições para o contexto extraescolar

	PROPOSIÇÃO	RECURSOS
1	Criação de uma legislação específica para as escolas de tempo integral no município, que contemple a carga horária do professor e do coordenador pedagógico com regime de dedicação exclusiva. Para os professores que tiverem a necessidade de diminuir a carga horária de trabalho deverá ser transferido para outra escola, evitando, assim, a fragmentação do cargo; especificidades no que se refere ao fornecimento da alimentação escolar e a diferenciação na aplicação dos recursos recebidos.	Ação com custo. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal.
2	Realização de concurso específico para professores e coordenadores pedagógicos em regime de dedicação exclusiva para as escolas de tempo integral.	Ação com custo. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal.
3	Criação de uma Coordenação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral para mediar o diálogo entre as escolas e a SE, o que facilitaria o diagnóstico dos problemas e as possíveis soluções. Esta coordenação também seria responsável pela articulação de eventos, agendas e cursos de formação.	Ação com custo. Verba aplicável: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
4	Romper com a obrigatoriedade do tempo integral para os alunos do 7º, 8º e 9º anos.	Ação sem recurso.
5	Retornar com a realização dos seminários sobre educação integral e eleger um dia para a apresentação dos trabalhos que vem sendo realizados nas escolas.	Ação com recurso. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal com complementação de recursos advindos do Governo Federal.

6	Promover e custear visitas a outras escolas que desenvolvem experiências de educação em tempo integral.	Ação com recurso. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal com complementação de recursos advindos do Governo Federal
7	Realização de grupos de estudos em horários que haja maior participação dos professores, coordenadores e diretores.	Ação sem custo.
8	Promover uma agenda de eventos artísticos e culturais para os alunos em parcerias com outros órgãos públicos disponibilizando o transporte.	Ação com custo. Recurso aplicável: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
9	Disponibilização do transporte quando a escola tiver como objetivo a participação dos alunos em excursões previstas como uma atividade a ser realizada nos projetos desenvolvidos.	Ação com custo. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal com complementação de recursos advindos do Governo Federal.
10	Adequação da rede física da escola. (Construção de novas salas e banheiros específicos para a Educação Infantil).	Ação com custo. Recurso aplicável: Recursos orçamentários do município previstos na Constituição Federal com complementação de recursos advindos do Governo Federal.

Fonte: Elaboração própria.

3.2 Considerações finais

A partir da análise do Ciclo de Políticas, foi possível compreender certas limitações na elaboração e implementação da política pública educacional, no município de Juiz de Fora, no que se refere ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral. Essas limitações referem-se aos contextos de implementação de políticas, apresentados neste trabalho, e que devido a essa ineficiência alguns problemas são apontados no contexto onde a pesquisa foi realizada.

Dessa forma, especificamente na Escola Municipal José Calil Ahouagi, percebe-se que a proposta de educação integral em tempo integral desenvolvida pela escola vem acontecendo a partir de muitas reflexões, em um movimento constante de ir e vir na busca de aprimorar a proposta desenvolvida *in loco*. Como a escola já desenvolvia projetos no contraturno escolar para os alunos dos Anos Finais, a escola foi submetida a aceitar o programa de tempo integral, em razão da construção de um novo prédio.

Como foi uma decisão unilateral, os atores diretamente envolvidos com a escola não participaram da elaboração da proposta e tão pouco consultados sobre a execução dessa política no contexto da mesma. O maior desafio evidenciado pela comunidade escolar foi a adequação ao espaço físico, que não alcançou a dimensão de proposta de tempo integral e a organização curricular, que durante este tempo sofreu algumas alterações no intuito de atenuar alguns problemas evidenciados.

A adaptação ao novo espaço seguida de uma nova organização curricular, na qual tempo e espaço estão intrinsecamente relacionados, trouxe para a comunidade escolar um grande desafio: construir uma nova identidade escolar a partir das experiências significativas que eram desenvolvidas, ao mesmo tempo em que a mudança do espaço, do tempo e a agregação de novos atores ocasionaram conflitos internos sobre as condições pela qual essa proposta está sendo desenvolvida.

Importante ressaltar que uma proposta de educação integral já vinha sendo desenvolvida, antes mesmo da proposta de tempo integral. A escola já desenvolvia além das atividades do núcleo comum, projetos de trabalho que tinham como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagens dos alunos, dessa forma, contemplando todo o desenvolvimento afetivo, cultural, social, físico, biológico e cognitivo dos alunos. A proposta de ampliar a jornada escolar dos alunos implicaria em favorecer e ampliar essas aprendizagens para todos os alunos, principalmente para aqueles que estão inseridos na Educação Infantil e Anos Iniciais. Dessa forma,

fica evidente que uma proposta concisa de educação integral é inerente ao aumento da carga horária do aluno, devendo entender aqui, como aumento de carga horária, o direito de o aluno ter uma escola pública de tempo integral, a partir de suas necessidades.

Durante as entrevistas com aos alunos, ficou evidente que eles estabelecem uma relação muito forte e de afeto com a escola. Gostam de estudar nela e acham que o tempo integral não deve acabar, devendo apenas ser opcional, pois dessa forma poderiam escolher em quais projetos participariam e não seriam obrigados a ficar todos os dias.

As mães que foram entrevistadas disseram que gostam da escola, sentem-se tranquilas em saber que seus filhos estão estudando nela, mas apontam ponderações quanto à organização das atividades e a obrigatoriedade dos alunos dos Anos Finais terem que permanecer na escola.

Já os professores ainda vivenciam um processo de experiência, mesmo sendo convictos em suas entrevistas sobre algumas questões que lhes foram propostas, sentem-se fragilizados ao terem que assumir uma postura de serem contra ou a favor do tempo integral.

Dessa forma, pode-se inferir que a pesquisa revelou que a comunidade escolar não é contra a proposta de educação integral com jornada escolar ampliada, mas questiona a ineficiência da rede física, o trabalho fragmentado, devido às trocas de professores que acontecem ao final de cada turno; a estrutura curricular e a participação obrigatória dos alunos, principalmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outro fator evidenciado refere-se à divergência da proposta de trabalho que vem sendo desenvolvida em relação ao que é proposto pelos programas difundidos pelo governo federal, no sentido de que a fronteira da escola deve ser vencida, incorporando um fazer dialético entre escola e comunidade e comunidade escola.

Para que uma proposta de educação em tempo integral seja exitosa é necessário que ocorram diálogos constantes entre poder público e escola. Assim, torna-se oportuno dizer que a eficácia dessa experiência também depende de olhares mais amplos da Secretaria de Educação, que deve incluir em sua agenda de políticas públicas educacionais, maior investimento no que se refere à elaboração de um projeto de lei que contemple as especificidades de uma escola de tempo integral; a ampliação da carga horária do professor e do coordenador pedagógico, de 20

horas para 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva com aumento salarial; a abertura de edital para concurso público para contratação de profissionais para trabalhar nas escolas de tempo integral; e a parceria da Secretaria de Educação com outras instituições do município, visando a ampliação do tempo integral para fora da estrutura física escolar.

Outro aspecto que mais se evidenciou no presente estudo é o tratamento que o governo dá às políticas públicas educacionais e como o êxito dos objetivos da escola de tempo integral, com sua racionalidade própria, se insere neste contexto. Na Escola Municipal José Calil Ahouagi, a proposta de implementação do tempo integral surgiu como cumprimento de proposta política da gestão municipal. Entretanto, a gestão subsequente privilegiou outras políticas educacionais, de forma que o projeto político-pedagógico da escola ficou deslocado e desencaixado do conjunto de políticas educacionais municipais e tal desarranjo institucional, possivelmente, ensejou parte da série de dificuldades apresentadas e hoje vivenciadas. A sobrevivência do modelo de uma política pública educacional também é dependente de mecanismos que impeçam ou atenuem os impactos de sua descontinuidade, frente a troca das gestões de governo.

A partir da realização da pesquisa, algumas questões foram evidenciadas e merecem um maior tempo de estudo e análise, o que poderá ser abordado em pesquisas posteriores. Dentre essas questões, destaca-se principalmente conhecer quais são os reais impactos que uma educação de tempo integral provoca na vida das crianças e adolescentes que fazem parte desse contexto. O que deve ser observado é que a questão transcende sua limitação como política pública educacional, decorrente de uma gestão de governo, já que a ampliação da jornada não só envolve a discussão da prática escolar e do direito à educação no contexto brasileiro, como também incorre na importância das experiências e aprendizagens significativas para as crianças e os adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos – espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A Escola de Tempo Integral como Política Pública Educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001 – 2006)**. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 out. 2011.

BRASIL, **Lei n. 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10 out. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. Ano III – n. 3, outubro, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Série Mais Educação: Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lúcia Marta. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos, **Cadernos de Pesquisa**, n.119, pp. 147-174, jul. 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 247-270, dez/2002.

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

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Calil Ahouagi**. 2000.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Calil Ahouagi**. 2006.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Calil Ahouagi**. 2010.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, pp 75-83, jan/abr 2010.

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

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa – tipos e fundamentos, **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, pp. 20-9, mai/jun. 1995.

JUIZ DE FORA, **Lei n. 09.732** de 10 de março de 2000. Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023551>. Acesso em 10 out. 2011.

JUIZ DE FORA, **Lei 10.308** de 30 de setembro de 2002. Dispõe sobre eleições de Diretor e Vice-diretor da rede municipal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000024127>. Acesso em 10 out. 2011.

JUIZ DE FORA, **Lei 11.669** de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral em consonância com o disposto no art.34 e no § 5º, do art.87, da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030384>. Acesso em 10 out. 2011.

JUIZ DE FORA. DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: **Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral**. Ano III – N. 3; 2008a.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas Públicas Educacionais, **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MEDEIROS, A. B. **Infância (des)velada: um estudo sobre o processo de construção de identidade de afro-descendentes**. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.

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

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de Tempo Integral: Da concepção à prática**. VI Seminário da Redestado. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos, **Educação & Sociedade**, v. 1, n. 73, pp. 9-40, dez. 2000.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Jogando as cinco pedrinhas: história, memória, cultura popular, infância e escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007.

SOUZA, Ângelo R. Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: Um estudo sobre os diretores escolares e aspectos da gestão democrática, **Revista Iberoamericana de Educación**, v.1, n. 5, pp. 1-12, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças, **Educação & Sociedade**, v. 1, n. 79, pp. 163-89, ago. 2002.

ANEXO

1 Roteiros de Entrevistas

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA
MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semi estruturada	
Professor	
Disciplina que leciona: _____ Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____	
1. Escola de Tempo Integral e seus desafios	<ul style="list-style-type: none"> a. Como você avalia a proposta de educação de tempo integral implantada nesta escola? Quais êxitos e dificuldades poderia apontar? b. Você identifica os fatores que podem interferir para que ampliação deste tempo escolar possa acontecer tanto quantitativamente quanto qualitativamente? c. Você conhece outras experiências de educação de tempo integral? O que tem dizer sobre elas? d. Você percebe alguma resistência dos profissionais da educação quando se propõe à ampliação do tempo escolar? Sabe quais argumentos são utilizados? e. Você busca formação específica para trabalhar com a Educação de Tempo Integral? Sentiu necessidade dessa formação? Existe oferta de formação continuada sobre Educação de Tempo Integral oferecida pela escola ou pela Secretaria de Educação? f. Como você avalia a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos e qual o impacto que esta atividade traz para desenvolvimento da criança e do adolescente? g. Que caminhos você vê na aplicação da LBB art.36, que faz referência à ampliação do tempo escolar, assim como o PNE e a realidade de escola e educação que temos hoje?

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semi estruturada	
Pais	
Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____ Estudou até qual série: _____	
<p>1. Escola de Tempo Integral e seus desafios</p>	<p>a. O Sr. teve a oportunidade de fazer a opção por matricular seu filho em uma escola de tempo integral? () Sim ou () Não.</p> <p>b. Tinha preferência que ele fosse matriculado em uma escola de tempo regular?</p> <p>c. Como o Sr. avalia a escola de tempo integral?</p> <p>d. O Sr. acredita que seu filho gosta de estudar na escola de tempo integral? O que ele diz ao Senhor em casa sobre a escola?</p> <p>e. O Sr. acha que a extensão do tempo deve ser obrigatória a todos os alunos?</p> <p>6- O Sr. acha que todas as atividades que são desenvolvidas na escola são importantes para o desenvolvimento de seu filho?</p>

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semi estruturada	
Alunos	
Turma em que estuda: _____ Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____	
<p>1. Escola de Tempo Integral e seus desafios</p>	<p>a. A quantos anos estuda na Escola Municipal José Calil Ahouagi?</p> <p>b. Quando entrou na escola ela já era uma escola de tempo integral? () Sim () Não</p> <p>c. Você gosta de estudar nesta escola de tempo integral?</p> <p>d. Você participa de todos os projetos que são desenvolvidos na escola?</p> <p>e. Que projetos você mais gosta de participar? Por quê?</p> <p>f. Você acha que a ampliação do tempo (projetos desenvolvidos a tarde) deve continuar sendo obrigatório ou só para os alunos que desejam participar?</p> <p>g. Quais projetos você acha que deveria ter na escola e não tem?</p>