

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Diovane de César Resende Ribeiro

**Educação Integral e suas histórias:
com a voz os professores da Rede Pública de Ensino**

Uberaba

2020

Diovane de César Resende Ribeiro

**Educação Integral e suas histórias:
com a voz os professores da Rede Pública de Ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos educacionais e formação de professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba

2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

R368e Ribeiro, Diovane de César Resende
Educação integral e suas histórias: com a voz os professores da
rede pública de ensino / Diovane de César Resende Ribeiro. -- 2020.
245 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Educação integral. 2. Professores de ensino fundamental. 3.
Prática de ensino. 4. Professores - Atitudes. I. Moreira, Wagner Wey.
II. Universidade Federal do Triangulo Mineiro. III. Título.

CDU 7-0213.361

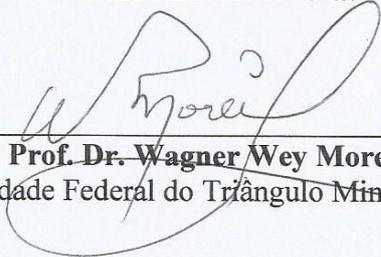
DIOVANE DE CÉSAR RESENDE RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS HISTÓRIAS: COM A VOZ OS PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

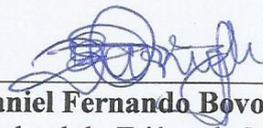
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.
Orientador: **Prof. Dr. Wagner Wey Moreira**

Uberaba, MG, 14 de fevereiro de 2020

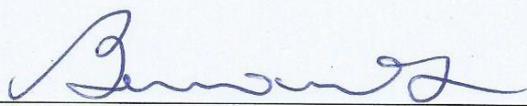
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho aos meus familiares, amigos, colegas de mestrado, docentes do PPGE/UFTM e em especial aos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, considerados por mim embaixadores da nova era e protagonistas da Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte criadora, divina e misericordiosa, ama a todos nós infinitamente e semeia toda a sua bondade pelo Universo, sua casa e com muitas moradas.

Agradeço ao plano maior, os espíritos amigos, os quais sempre me sustentaram quando esmorecia e me fortaleciam com palavras e energias para continuar essa caminhada e chegar até aqui.

Agradeço aos meus familiares, em especial às mulheres guerreiras da minha vida (mãe, avó, tias, bisavó, tia-avó, primas, irmã e sobrinha) e aos meus primos, irmãos de jornada que Deus me permitiu conviver nessa existência.

Agradeço às minhas professoras e aos meus professores da Educação Básica e do Curso Normal em Nível Médio. Se cheguei até aqui é porque tenho uma parte de todos vocês em mim.

Agradeço às minhas professoras e aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, os quais foram exemplos fundamentais e mediadores inesquecíveis para a reconstrução do meu *eu* e o surgimento de uma nova identidade.

Agradeço ao nosso querido Alex Macedo, secretário do PPGE e amigo (se assim puder chamá-lo), o qual sempre nos atendeu durante a caminhada acadêmica. Agradeço também aos coordenadores do PPGE, sempre trabalhando por um curso de qualidade e transformador.

Agradeço as minhas colegas e aos meus colegas da VII turma de Mestrado Acadêmico em Educação da UFTM, sujeitos importantes da minha metamorfose e do renovar de minha crença na Educação e na importância de se valorizar os professores.

Agradeço aos componentes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), companheiras e companheiros de jornada e de ideal.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Uberaba, em especial à equipe da Secretaria de Educação pelo apoio, incentivo e companheirismo. Agradeço em especial à Profa. Silvana Elias Silva Pereira, Secretária de Educação e uma companheira de muitas histórias; Bruno Inácio Pires, colega de mestrado e atual

Diretor da Diretoria de Ensino; Andréa Richitelli, coordenadora do Programa de Educação em Tempo Integral.

Agradeço às minhas colegas e aos meus colegas do Departamento de Educação Física Escolar da Secretaria de Educação por terem sido companheiros e abertos às propostas pedagógicas por uma Educação Integral. Agradeço em especial à Mariana Cristina Oliveira, Raquel Arduini e Ana Eloísa Silva Garcia, que se tornaram mais do que colegas de trabalho: irmãs de jornada.

Agradeço também às professoras Jaqueline Moll (a qual também esteve presente em minha banca de qualificação), Lourdes Atiê e Natacha Costa. Essas mulheres sempre foram referências para mim e o contato com elas me possibilitou vislumbrar um horizonte infinito com as concepções e práticas de Educação Integral e Cidades Educadoras.

Agradeço aos membros da banca, são exemplos profissional e pessoal em minha jornada terrena. Professora Sueli Teresinha, referência para mim enquanto a importância da arte na educação e minha orientadora nos primeiros passos da iniciação científica. Professor Daniel, sempre me auxiliou e se mostrou um ser humano incrível e talentoso. Sua história acadêmica me serviu de inspiração para continuar.

Agradeço em especial aos professores Wagner Wey Moreira e Regina Maria Rovigati Simões, casal excepcional e que se tornou nosso guia no mundo acadêmico e, se nos permitir, amigos por toda uma vida. Em especial ao Professor Wagner, meu orientador, deixo minha profunda gratidão por ter acreditado nesse trabalho e sempre me motivando a ir além, com suas orientações sempre pontuais e que possibilitaram a expansão de nossa consciência para a tentativa de se praticar um pensamento complexo. A você, minha gratidão!

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de necessidades de o pesquisador em poder ouvir os professores das instituições da Rede Municipal de Uberaba sobre suas experiências com o Programa de Educação em Tempo Integral. Pretende-se contribuir com o entendimento desta agenda a partir das experiências de professores atuantes em turmas de período completo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolvida teve como propósito responder a seguinte questão: Como professores que atuam nas turmas dos anos iniciais de uma escola de tempo integral percebem a Educação Integral? O plano de trabalho foi traçado a partir dos seguintes objetivos, sendo o Geral: Analisar as percepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à Educação Integral. Específicos: a) Compreender o significado de Educação Integral para os docentes; b) Identificar, a partir das narrativas sobre as experiências pedagógicas dos professores, quais os pontos de convergência e divergência quanto à prática pedagógica proposta para/pela Educação Integral. Adotamos como método para construção do material empírico as Entrevistas Narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; GALVÃO, 2005) tendo os professores como informantes de suas experiências com turmas de tempo integral. Elegemos os seguintes critérios de inclusão para participação na pesquisa: a) atuar com as turmas do 1º ao 5º ano da Educação em Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino; b) estar ou ter atuado em atividade com turmas de Educação em Tempo Integral I de 2014 em diante; c) ser professor regente de turma, de Educação Física ou das oficinas dos eixos previstos para as atividades complementares. Realizamos as entrevistas semiestruturadas a partir das questões: “O que é Educação Integral para você?” e “Discorra sobre suas experiências pedagógicas enquanto professor regente de turma/professor de Educação Física/professor das oficinas do eixo com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino”. Para análise dos discursos, utilizamos a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Como resultados desta pesquisa, identificamos a transição no conceito de Educação Integral, com diferentes concepções nas respostas dos docentes. Em suas experiências, destacamos como principais indicadores: a motivação e a desmotivação com o trabalho;

distanciamento na relação Escola, Família e Sociedade evidenciando a baixa complexidade entre elas; mudanças na identidade profissional dos professores atuantes no programa; carências formativas e de recursos materiais para o trabalho e descontinuidade das ações do programa.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Professores. Experiências Pedagógicas

ABSTRACT

This work comes from the researcher needs to be able to listen to the teachers of the institutions of Uberaba Municipal Network on their experiences with the Full Time Education Program. It is intended to contribute to the understanding of this agenda from the teachers working experience in full time classes of the initial years of Primary Education. This research aimed to answer the following question: How teachers who work in classes in the early years of a full-time school realize the Integral Education? The work plan has been drawn from the following goals, with the general objective being to analyze the perceptions that school teachers and teachers responsible for the workshops of the early years in full-time school have about the Integral Education. As specific objectives: Understanding the meaning of Integral Education for teachers; Identify, from the narratives of teachers' teaching experience, the points of convergence and divergence on the pedagogic practice proposed for/by the Integral Education. It was adopted Narrative Interviews (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; GALVÃO, 2005) as a method for the construction of empirical material, having teachers as informants of their experiences with full-time classes. The following inclusion criteria were chosen for participation in the study: a) work with classes from 1st to 5th year of Integral Education I of the Municipal Education Network Time; b) be or have acted in activities with groups of Integral Education I, from 2014 on; c) be the conductor teacher of the class, Physical Education or the workshops of the axes envisaged for complementary activities. The semi-structured interviews were carried out from the questions: "What is Integral Education for you?" and "Discourse on your educational experience as a conductor teacher of the class/Physical Education teacher/Teacher of the axis of workshops with full-time classes I of the Municipal Education network". To analyze the discourses, the Elaboration Technique and Signified Units developed by Moreira, Simões and Porto (2005) was used. As a result of this research, it was identified the transition in the concept of Integral Education, with different views on teachers' responses. In their experiments, one highlights as key indicators the motivation and demotivation to work; distancing in the School, Family and Society relationship, highlighting the low complexity among them; changes in professional identity of teachers working in the program; training and material resources deficiencies to the work and discontinuation of the program actions.

Keywords: Integral Education. Full-Time School. Teachers. Pedagogical Experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Linha do tempo do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba	112
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conteúdos programáticos das escolas do Sigma	35
Quadro 02 – Categorias e conceitos das Escolas de Tempo Integral.....	88
Quadro 03 – Critérios de seleção para matrícula estabelecidos pelas Portarias da Secretaria de Educação	106
Quadro 04 – Fases principais da entrevista narrativa	110
Quadro 05 – Unidades de significado a partir das respostas dos professores.....	116
Quadro 06 – Percepções dos Professores Informantes quanto ao Programa	123

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

EN – Entrevista Narrativa

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

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPC – Projeto Pedagógico-Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ERA UMA VEZ... O HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	21
2.1	MOVIMENTO ANARQUISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A LIBERTAÇÃO DO OPERÁRIO OPRIMIDO	22
2.2	MOVIMENTO INTEGRALISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A SALVAÇÃO	28
2.3	MOVIMENTO ESCOLANOVISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A VIDA EM SOCIEDADE	37
2.4	O ILUSTRE EDUCADOR: AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	45
3	O MESMO CENÁRIO, OUTRAS HISTÓRIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL	51
3.1	O CENÁRIO ATUAL: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	53
3.2	EDUCAR INTEGRALMENTE PARA O <i>HOMO COMPLEXUS</i>	59
3.3	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	75
4	TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO: REFLEXÕES SOBRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	85
4.1	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM JORNADA AMPLIADA: UMA CONFIGURAÇÃO POSSÍVEL?	86
4.2	A ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM JORNADA AMPLIADA	92
5	DO CENÁRIO À METODOLOGIA PARA SE CONTAR HISTÓRIAS	98
5.1	O CENÁRIO DA PESQUISA	99
5.2	MÉTODOS E TÉCNICAS PARA A NARRAÇÃO DAS HISTÓRIAS	107
6	O DESVELAR DA HISTÓRIA: A VOZ DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA	115
6.1	PARA COMEÇO DE CONVERSA, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA VOCÊ?	116
6.2	A HISTÓRIA CONTINUA: EXPERIÊNCIAS NARRADAS	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA ODISSÉIA?	147
	REFERÊNCIAS	154

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	161
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	162
APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO	163
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.....	165
APÊNDICE E – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	166
APÊNDICE F – NOMES DOS PERSONAGENS UTILIZADOS PARA IDENTIFICAR OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	167
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	168

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho representa a luta em defesa de uma educação tendo o professor e o aluno como protagonistas na formação humana. Estou solidário a esses personagens, docentes mutilados, alvejados, esquartejados e responsabilizados pelo fracasso escolar. Não diferentes, também são os alunos, educandos de nossa sociedade, tratados como culpados de todo o desgaste e queda no *ranking* da educação.

Essa luta aponta pela reivindicação e defesa de uma sociedade tão responsável pela formação dos seres humanos como a escola, a família e o estado. Não há como negar a parcela de responsabilidade dos cidadãos, igualmente seres humanos, na construção da identidade e dos conhecimentos de seus pares, por meio das suas relações em tempos, espaços e com saberes distintos.

Desde pequeno, estive conectado com experiências que fomentaram diferentes capacidades em mim, desde atividades artísticas musicais, quando participei no contraturno do coral da escola municipal em que sempre estudei, com o qual tive a oportunidade, juntamente com outros alunos de instituições municipais, participar de apresentações em diferentes locais da cidade.

Frequentei o projeto de educação musical promovido pela Secretaria Municipal de Educação, matriculei-me nas aulas de percepção e prática instrumental (teclado).

Vivenciei atividades esportivas como a capoeira, o futebol e o atletismo. Participei das aulas de reforço escolar e trabalhei como voluntário na escola municipal que estudei a maior parte do Ensino Fundamental. Nessa última atividade, atuei na biblioteca e aprendi as técnicas de contação de histórias com os docentes da instituição. As atividades aconteciam dentro da escola e em outros espaços da cidade, sempre no contraturno ao ensino regular.

Durante o último ano do Ensino Fundamental, em 2007, decidi me dedicar no ano seguinte ao curso de formação de professores em nível médio que tinha acabado de ser autorizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Para minha decepção, soube que a habilitação seria apenas para atuar com a Educação Infantil. Optei por continuar e, ao longo do curso, me encantei com a possibilidade de atuar com as crianças de 0 a 5 anos, para, em seguida, continuar meus estudos e, finalmente, exercer a docência com as turmas dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. Com o magistério, aprendi como trabalhar a partir de temas geradores, em uma proposta intertransdisciplinar¹, por meio da pedagogia de projetos.

No ano de 2011 concluí o curso normal e, já em 2012, iniciei à docência na Educação Infantil e, em paralelo, a graduação em Pedagogia. Desde então, ensaiava o momento em que atuaria com as classes do Ensino Fundamental e, enquanto esperava, aprendia com as crianças das turmas do Pré I e Pré II. Passado o tempo, identifiquei-me com a gestão escolar e coordenação pedagógica, e quis contribuir com a educação municipal.

No ano de 2014 efetivei-me na Rede Municipal de Ensino, após ser aprovado no concurso público e convocado para assumir o cargo de Educador Infantil. A partir daquele ano, comecei atuar com projetos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, devido às habilidades que desenvolvi como contador de histórias. Tive oportunidades ímpares, inclusive de conhecer a proposta de Educação em Tempo Integral do município, pelo Programa Mais Educação.

Em 2015 fui convidado a assumir a coordenação das turmas de tempo integral de uma escola municipal que havia acabado de ser inaugurada. Os desafios foram muitos, pois a instituição quando inicia precisa ser apropriada pela comunidade para desenvolver o sentimento de pertença. Durante minha estada, aprofundei meus estudos sobre a educação integral, quando tive acesso ao documento *Educação Integral - Texto referência para o debate nacional* (MOLL, 2009). Ao finalizar a leitura do material, iniciaram-se as conexões em minha mente quanto às possibilidades de se ampliar os horizontes de atuação da escola dentro da comunidade e da cidade, valorizando outros espaços e atores sociais para os processos formativos dos educandos. A permanência na escola foi curta, sendo necessário meu retorno para a docência.

Os conhecimentos apropriados a partir da experiência fizeram surgir em mim a vontade de aprofundar os estudos quanto à Educação Integral. Procurei promover com as turmas de Educação Infantil experiências que fomentassem o desenvolvimento das capacidades dos educandos, respeitando-os como seres multidimensionais.

¹ Proposta de diálogo entre as áreas do conhecimento a partir do que há de comum entre elas, como pontos de convergência, sem a fragmentação curricular ou temporal (GADOTTI, 2009).

No mesmo ano, concluí o curso superior e finalmente recebi o título de Licenciado em Pedagogia. Também fui aprovado em outro concurso público da Prefeitura Municipal para o cargo de Professor da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2016 iniciei a especialização em *Educação e escola em tempo integral: desafios e perspectivas*. Assumi, no ano de 2017, o cargo de Professor da Educação Básica com a turma do 5º ano, a qual resultou em experiências que me fizeram repensar minha atuação enquanto docente, bem como a maneira que concebia a educação e percebia meus colegas professores.

Em 2018 iniciei o Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A partir das experiências frustradas com a turma do Ensino Fundamental, os conhecimentos apropriados durante as disciplinas cursadas no Programa e as preocupações em relação aos professores, com o aval do meu orientador, modifiquei o projeto de pesquisa. A nova proposta foi traçada para ouvir os professores quanto às experiências com a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino.

Notamos, eu e meu orientador, em nossa revisão bibliográfica, a não participação de docentes para a elaboração das propostas de Educação em Tempo Integral das escolas e sistemas de ensino, sendo apresentado a eles como algo pronto para ser executado.

O município de Uberaba apresenta um longo histórico de escolas de tempo integral, com configurações diferentes de acordo com o contexto social, político e econômico de cada momento. As experiências compreendem desde turmas multisseriadas, remetendo a propostas voltadas para a complementaridade (BRASIL, 2010) até a práticas de ampliação da jornada escolar sob concepções assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial (CAVALIERE, 2007).

Como última forma de organização, a partir de 2014 as escolas do município começaram a ofertar classes em tempo integral, momento em que a mesma turma permaneceria em jornada ampliada, alternando as atividades entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as atividades complementares. Desde o presente ano, após avaliações de técnicos², houve modificações de diretrizes para atender as necessidades do sistema de ensino e realinhar o programa com a concepção de Educação em Tempo Integral.

² Profissionais com formação em Ensino Superior na área da Educação, os quais atuam na Secretaria de Educação como assessores pedagógicos das unidades escolares municipais.

Em meio a estes processos de organização de funcionamento, surge a inquietação quanto a visão do professor em relação às propostas e mudanças, em especial as influências no cotidiano das turmas que permanecem em tempo integral. Com o intuito de preencher esta lacuna, propomos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como professores que atuam nas turmas dos anos iniciais de uma escola de tempo integral, percebem a Educação Integral? Traçamos como objetivos:

Geral:

Analisar as percepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à Educação Integral.

Específicos:

- a) Compreender o significado de Educação Integral para os docentes;
- b) Identificar, a partir das narrativas sobre as experiências pedagógicas dos professores, quais os pontos de convergência e divergência quanto à prática pedagógica proposta para/pela Educação Integral.

Durante a construção deste trabalho, descortinaram-se outros horizontes para auxiliar-nos na tessitura do referencial teórico e os caminhos metodológicos a serem percorridos para a construção e análise do material empírico. Organizamos a presente produção em oito seções. 1) Introdução; 2) Era uma vez... o histórico dos principais movimentos da Educação Integral no Brasil; 3) O mesmo cenário, outras histórias: contextualização sobre a Educação Integral; 4) Tempo, tempo, tempo, tempo: reflexões sobre a ampliação da jornada escolar; 5) Do cenário à metodologia para se contar histórias; 6) O desvelar da história: a voz dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. 7) Considerações finais: o fim da odisseia? .

Na segunda seção discorreremos sobre o histórico da Educação Integral no Brasil a partir dos movimentos Anarquista, Integralista e Escolanovista, pontuando os contextos históricos que fundamentaram o surgimento deles, seus princípios filosóficos, organização escolar e a atuação docente. Pautamos nossas referências especialmente em Palhares (2013), Viana (2013), Alviano Júnior (2011), Costa (2011), Andrade Neto (2008), Vidal (2008), Campos (2007) e Gallo (2002).

Na terceira seção argumentamos sobre o porquê educar integralmente e quais as configurações. A partir das contribuições de Morin (2017, 2013, 2012, 2011a, 2011b, 2003), Moll (2012, 2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2007, 2002) e Guará (2006), pautamos os principais princípios de uma Educação

Integral, a partir de novos olhares quanto aos tempos, espaços, saberes, atores e a relação entre escola e comunidade por um projeto comum para a formação dos educandos.

Na quarta seção desenvolvemos reflexões sobre a organização da escola de tempo integral, em especial suas finalidades e seu funcionamento. Apresentamos argumentos quanto à jornada ampliada como possibilidade de desenvolvimento integral dos educandos, por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Apontamos também o papel do docente na elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas destinadas à formação integral em turmas de jornada ampliada.

Na quinta seção narramos o histórico do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, a partir das legislações (lei, decreto, portaria e instrução normativa) e suas alterações a partir de 2014, o recorte histórico para a pesquisa.

Para construção do material empírico utilizamos a Entrevista Narrativa, por permitir a narração de experiências dos informantes sobre o tema pesquisado, neste caso a Educação Integral. Para análise do material empírico, utilizamos a *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado* desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005).

As percepções dos docentes contribuíram para a compreensão de suas experiências pedagógicas frente as configurações das políticas públicas das escolas de tempo integral pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Entendemos que este trabalho pretende ouvir os professores, no exercício de suas funções, com as turmas de jornada ampliada.

2 ERA UMA VEZ... O HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Educai as crianças para que não seja preciso punir os adultos.

Pitágoras

De muitas obras sobre a educação, a de Carlos Rodrigues Brandão parece-nos, ainda, ser a mais próxima para iniciarmos o desenvolvimento desta seção. Encontramos em nossas leituras propostas educacionais distintas, ao longo dos períodos históricos estudados, as quais tinham como intuito a formação integral dos seres humanos. Primeiramente, é preciso compreender a diversidade de práticas educativas, como é destacado na citação a seguir:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p.7).

Nesta seção pretendemos realizar uma análise histórica, desde as primeiras décadas do século XX, sobre os tipos de propostas educativas que surgiram com fins de formar integralmente os cidadãos da sociedade brasileira.

Como a finalidade desta primeira parte do trabalho é a revisão de literatura sobre a Educação Integral, enquanto concepção de educação, recorreremos a trabalhos acadêmicos desenvolvidos na tentativa de compreender os fatos e as contribuições dos movimentos Anarquista, Integralista e Escolanovista para as políticas educacionais e as propostas da formação das pessoas interessadas em adentrarem aos movimentos, em busca da transformação social. Encontramos convergências e divergências nas propostas, sendo a educação integral o fio conector entre os movimentos. Isso reforça mais uma vez as contribuições de Brandão (2007, p.10-11),

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Os caminhos para iniciarmos as tessituras desta primeira seção têm como ponto de partida a produção da Gonçalves-Silva (2014). A autora apresenta didaticamente, o histórico destas concepções no Brasil, bem como as influências no campo educacional e no cotidiano das escolas fundamentadas no programa, as quais trabalhavam além da formação intelectual dos educandos atividades voltadas para o desenvolvimento físico e moral. Gonçalves-Silva (2014) destaca em sua dissertação três movimentos principais ao decorrer da história da Educação Integral no Brasil, sendo: a) Movimento Anarquista; b) Ação Integralista Brasileira e c) Movimento Escolanovista. A pesquisadora retrata cada uma destas concepções e, em especial, a visão sobre o corpo que elas apresentam. A partir das proposições da autora e para atender aos objetivos de nossa pesquisa, pretendemos, diante dos movimentos elencados anteriormente, destacar os seguintes tópicos em cada uma das subseções: a) aspectos gerais quanto ao contexto histórico em que aconteceram; b) seus princípios pedagógicos; c) a organização das escolas no Brasil a partir dos fundamentos do movimento e d) a atuação do professor.

2.1 MOVIMENTO ANARQUISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A LIBERTAÇÃO DO OPERÁRIO OPRIMIDO

Os primeiros traços da Educação Integral no Movimento Anarquista surgem na Europa no final do século XIX e ganham corpo no Brasil a partir da primeira década do século XX, com a chegada dos imigrantes europeus para ocuparem funções nas atividades rurais, em especial na produção cafeeira (ALVIANO JR, 2011).

No final do século XIX, a partir dos ideais iluministas e como consequência da Revolução Industrial, emerge das camadas populares e intelectuais da sociedade europeia, movimentos contrários aos modelos do trabalho operário propostos pelas indústrias da época, as quais seguiam o formato taylorista³. As lideranças anarquistas criticavam a organização industrial da época e as limitações das potencialidades dos operários. Também foram opositores às propostas de educação

³ Formato industrial no qual se pretende alcançar o maior número de produção com o mínimo de tempo e esforço possível (GALLO, 2002).

das escolas para a formação de sujeitos atendendo às demandas e aos interesses da sociedade industrial da época.

De acordo com Gallo (2002), para os anarquistas, as escolas desenvolviam práticas pautadas nos interesses da classe dominante, primadas pela manutenção da ordem natural: manter as classes separadas e reproduzindo, de geração para geração, os ofícios desempenhados por seus antecessores, tanto na condição de exploradores (filhos dos burgueses para reproduzirem as tarefas de seus familiares, comandantes), quanto na de explorados (filhos dos operários, para reproduzirem o papel de comandados). Os currículos das escolas eram planejados de acordo com os interesses da classe dominante, primando pelo aprendizado do ofício a ser desempenhado pelos estudantes nas indústrias, sem alargar as possibilidades do conhecimento.

As críticas surgem a partir de questionamentos quanto à homogeneidade imposta pela sociedade da época, sendo os operários e suas proles limitados a trabalharem e a reproduzirem as determinações dos governantes, os quais indicavam como sendo essenciais para a manutenção da ordem natural (GALLO, 2002, ALVIANO JR, 2011).

Contestando a segregação, o movimento começa a reivindicar novos *status* para a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, nega a atuação do Estado burguês e seus adeptos por considerá-los:

[...] como aliados das grandes indústrias, assim como rejeita a educação burguesa, que em sua visão serve à classe dominante preparando os filhos do proletariado para futuramente servirem como mão de obra ao trabalho fragmentado (ALVIANO JR, 2011, p.168).

No Brasil, o Movimento Anarquista chega com os imigrantes italianos e espanhóis, nas décadas de 1910 e 1920. Os novos habitantes do país associam-se às organizações sindicais já instaladas e iniciam a luta pelos direitos da massa trabalhadora oprimida, por meio da educação dos operários e seus familiares. Nesse quadro, emerge o interesse em colaborar com a formação dos oprimidos, em busca de uma revolução social pautada nos princípios de liberdade e solidariedade. De acordo com Aranha (2006, p.301), eles

[...] desenvolveram intenso trabalho de conscientização, por meio de panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudos, peças de teatro, festas. Fundaram Ligas Operárias de assistência e colônias comunitárias [...].

Os propósitos do movimento não se limitavam às manifestações públicas reivindicando maiores direitos para os trabalhadores. A revolução nas relações entre patrões e operários, burguesia e proletariado, torna-se uma das ferramentas pedagógicas para se alcançar o objetivo maior: a formação integral do sujeito tornando-o livre e ao mesmo tempo solidário, tanto em sua individualidade como na coletividade.

Os espaços de atuação dos militantes, além das indústrias e sindicatos, abrangiam: teatros, cinemas e praças, ocupando-as intencionalmente por meio de ações planejadas e direcionadas para atender aos objetivos do Movimento Anarquista. Fundaram bibliotecas, centros sociais, universidades e escolas. Os propósitos eram norteados pelos pilares de uma sociedade justa, livre e solidária. Para isso deveriam ocupar os diferentes espaços, fomentando a propagação dos seus princípios filosóficos, sociais e políticos. Utilizaram como ferramentas de alcance das massas as publicações de periódicos, nos quais se encontram grande parte dos registros históricos do movimento. As propostas de difusão dos princípios anarquistas contaram com a colaboração de mediadores como professores, líderes sindicais, membros alfabetizados e outros atores para os processos formativos e libertários dos sujeitos oprimidos pela sociedade (CAMPOS, 2007; ANDRADE NETO, 2008).

A finalidade não se limitava na formação dos seres humanos para as manifestações, mas ampliar o seu campo de conhecimento e torná-lo ativo, participativo e transformador da sua realidade por meio da instrução. A educação se torna a ferramenta ímpar para a formação do proletariado, ampliando os seus conhecimentos sobre o mundo.

Entretanto, a atuação dos imigrantes para a propagação dos princípios defendidos gerou reações dos meios políticos e religiosos, rotulando-os como responsáveis pela desordem com as inspirações socialistas e libertárias difundidos nos ciclos operários (ARANHA, 2006; GALLO, 2002).

Diante das repressões e por considerarem as escolas públicas oficiais como aparelhos reprodutores de valores capitalistas e burgueses, os anarquistas começaram a estruturar instituições de ensino de acordo com as *Escolas Modernas*, propostas por Ferrer i Guardiola em Barcelona. Para eles, os sistemas públicos eram campos “[...] ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante” (ARANHA, 2006, p.301). A educação caberia as

próprias comunidades do movimento, constituídas e mantidas pelos trabalhadores e/ou profissionais ligados aos propósitos libertários. O gerenciamento dos espaços escolares seria realizado por todos, com base nos princípios de autogestão, envolvendo professores, alunos e familiares no planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto educacional fundamentado nos ideais do movimento, por meio de uma Educação Integral capaz de libertar os indivíduos das opressões e reproduções desiguais da sociedade burguesa.

Conforme Gallo (2002), os intelectuais do Movimento Anarquista defendiam a liberdade como princípio para a constituição de uma sociedade solidária, entendendo-a tanto em seu nível individual quanto na esfera coletiva, para que se consolidasse o projeto de uma sociedade contra hegemônica, livre de opressões, alienações e estratificação social. De acordo com Gallo (2002, p.30):

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça *por inteiro*: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, em que o homem se perceba e se conheça em todas suas facetas e características.

Conhecer-se por inteiro pressupõe ultrapassar o divisionismo estruturado pelas propostas burguesas de educação, possibilitando ao sujeito ampliar seu conhecimento sobre si e o mundo. A partir dos ideais anarquistas, Ferrer i Guardiá (1859-1909) e Paul Robin (1897-1912) estruturam escolas em Barcelona e Paris, respectivamente. Conforme Alviano Jr (2011, p. 176), as instituições deveriam ter como projeto educativo:

[...] o ideal de liberdade; primeiro como liberdade de ensino, depois como relação pedagógica entre pais, professores e alunos, quando as partes trabalham em igualdade, sem que se exerça a força do saber do mestre ou da autoridade do adulto sobre a criança (ALVIANO JR, 2011, p.176).

Para atingir este grau de liberdade, pactuado no projeto proposto, a Educação Integral para os anarquistas deveria ser compreendida enquanto: a) processo da formação humana; b) processo permanente; c) processo de superação da alienação da classe burguesa e d) proposta de articulação entre a individualidade e coletividade, ou seja, o eu, o outro e nós (GALLO, 2002).

Na proposta pedagógica libertária encontramos a Educação Integral enquanto concepção, subsidiando o trabalho das escolas libertárias que deveriam proporcionar o desenvolvimento completo do seu alunado a partir de três princípios: Educação Intelectual; Educação Física e Educação Moral. Para os defensores do modelo, não há soberania entre as áreas, mas horizontalidade, merecendo a mesma atenção durante o processo da formação do indivíduo.

Com o propósito de compreendermos as vertentes do movimento, a seguir elencaremos de uma maneira sucinta o que cada área deveria trabalhar.

No que tange à Educação Intelectual, o conhecimento deveria ser ampliado para além dos saberes singulares do grupo ao qual o indivíduo pertence, tendo como objetivo “[...] garantir a todos acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, foi produzido socialmente e, portanto, nada mais justo do que ser disseminado por todos os indivíduos” (GALLO, 2002, p.33). A ampliação dos saberes deveria libertá-lo das opressões e limitações promovidas pela educação burguesa e ao mesmo tempo permitir a construção individual do seu conhecimento. A metodologia do trabalho deveria partir dos interesses dos alunos, em que os docentes os conduzam a encontrar as respostas provenientes das questões levantadas. Ou seja, o aprendizado precisava ser significativo para aqueles que estivessem em processo formativo.

A Educação Física, não enquanto componente curricular, e sim como prática e corpórea, compreendia: “[...] uma educação *recreativa* e *esportiva*, uma *educação manual* e uma *educação profissional*” (GALLO, 2002, p.35). Cada um dos aspectos trabalharia atividades práticas, voltadas desde o desenvolvimento corporal, passando pelos trabalhos manuais e o aprendizado de ofícios provenientes do comércio da época.

A educação *recreativa* e *esportiva*, promovia atividades que primassem pela socialização e os exercícios corporais, por meio de jogos e movimentos com o objetivo de trabalhar os aspectos ligados à solidariedade e não ao ato competitivo. A *educação manual* visava ao refinamento motor, por meio de laboratórios e oficinas para afinar as habilidades manuais.

A preocupação em preparar os alunos para o trabalho não deixou de ter espaço nas propostas anarquistas. Pelo contrário, desejavam formar trabalhadores com conhecimentos abrangentes sobre os processos teóricos e práticos dos ofícios. Por isso, a *educação profissional* se encontrava dentro da dimensão física, por meio

da oferta de oficinas para inserir os alunos nas atividades mercadológicas em uma formação para compreenderem todo o processo ligado à produção. Para os anarquistas, a proposta de formação profissional deveria envolver o conhecimento de diferentes atividades laborais. Conforme Gallo (2002, p.36)

Se por um lado é importante a formação do futuro trabalhador, para que ele possa encontrar uma boa colocação no mundo do trabalho, também é importante que ele conheça as mais diversas profissões. Tanto porque é fundamental que ele possa desenvolver competentemente, quando porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista.

Por último, temos, considerando como um dos mais importantes pilares para esta formação completa, a *educação moral*, com o propósito de desenvolver as atitudes de solidariedade e liberdade, as quais seriam trabalhadas no cotidiano dos alunos por meio das relações entre os pares da comunidade educativa, sendo a escola o alvorecer para se atingir uma sociedade conforme os valores libertários anarquistas.

Nas produções científicas, encontramos trabalhos de dissertações, teses e artigos que discorreram sobre a organização do Movimento Anarquista, em especial, a educação. Os trabalhos produzidos por Campos (2007), Andrade Neto (2008) e Costa (2011), descreveram experiências em espaços escolares e não escolares envolvendo diferentes níveis sociais e sujeitos analfabetos e alfabetizados. O aprendizado dos primeiros ou a socialização de informações, ocorria por intermédio dos sujeitos capazes de auxiliá-los, realizando, por exemplo, a leitura de notícias sobre o movimento, solidarizando-se com os companheiros sem instrução para a leitura e escrita, deixando-os cientes dos principais acontecimentos anarquistas.

Neste cenário, as propostas da educação e da pedagogia libertária primaram pela participação dos membros da comunidade educativa no desenvolvimento das ações destinadas à formação de seres libertos das opressões promovidas pela sociedade capitalista e o modelo educacional burguês. No âmbito escolar, os professores eram os modelos a serem seguidos pelos alunos matriculados nas escolas libertárias.

Em sua dissertação sobre as escolas anarquistas na cidade do Rio de Janeiro entre o período de 1898 e 1938, Campos (2008, p.48-49) destaca

Os professores libertários foram indivíduos ligados à prática educacional eminentemente política. Atuaram como professores e militantes, unindo o trabalho no sindicato e na imprensa com o trabalho nas escolas, pois o

aspecto do ensino moral precisava ser consolidado através do exemplo. Cada professor deveria ser um exemplo da vivência política que defendia.

Mesmo os docentes das escolas mantidas pelos operários comungavam e agiam conforme os ensinamentos transmitidos aos seus alunos. Importante era realçar as experiências conjuntas e, até mesmo, os planejamentos, o desenvolvimento e a avaliação do trabalho proposto.

As festividades, os projetos e as produções dos jornais eram concatenados com a cultura da classe trabalhadora, em especial as datas históricas para a manutenção e ampliação dos direitos dos trabalhadores. O cotidiano escolar, bem como os currículos e planejamentos, orbitava em torno do sujeito aprendiz, mas ao mesmo tempo era contextualizado com os princípios propostos pelo movimento, em que a liberdade e solidariedade deveriam sair do campo abstrato e ser vivido pelos alunos, professores, familiares e membros do movimento.

Andrade Neto (2008) relata que os acervos disponíveis são escassos para se compreender, de maneira profunda, a prática docente nestas instituições de ensino. O autor salienta a existência de registros indisponíveis para consulta, por alguns estarem, inclusive, em acervos pessoais devido à preocupação de seus detentores em socializá-los. Por isso, não conseguimos outras fontes para discorrer sobre o cotidiano escolar e a prática docente com maiores informações. No entanto, interpretamos pela literatura consultada, a atuação dos professores, dentro das escolas do movimento, para além da transmissão de conteúdo. Os profissionais deveriam ser exemplos e ao mesmo tempo par e semelhantes dos seus alunos, adentrando ao movimento em busca de concretizar as mesmas reivindicações dos familiares e outros membros por meio da revolução. O docente é mais um na multidão de sujeitos, compartilhando dos interesses das classes operárias para, em conjunto, atuar na solidificação dos principais propósitos da educação anarquista.

2.2 MOVIMENTO INTEGRALISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A SALVAÇÃO

Como mencionamos no início desta seção, encontramos na literatura acadêmica diferentes movimentos no âmbito nacional com o objetivo de colaborar para a formação integral do ser humano, pensando-o em sua plenitude. Cada um alicerçou-se em propósitos políticos e filosóficos distintos, resultando na configuração e difusão de vertentes ideológicas concatenadas com o projeto de

sociedade desejado por eles. Encontraram na educação o meio para o alcance das propostas enquanto solução diante das demandas sociais identificadas.

Para a produção desta subseção, selecionamos dissertações sobre a temática relacionadas, especialmente, quanto aos trabalhos direcionados à educação dos membros do movimento. Limitamo-nos a análise de 03 (três) produções acadêmicas, desenvolvidas para identificar os princípios filosóficos, pedagógicos e as experiências a partir das propostas Integralistas (PALHARES, 2016; VIANA, 2008; RIBEIRO, 2004).

O Movimento Integralista emerge no Brasil a partir da publicação do Manifesto de Outubro em 1932, redigido por Plínio Salgado. O país se encontrava em um período de profundas transformações e os intelectuais da época acreditavam ser a educação da população alavanca para o progresso nacional. A Ação Integralista Brasileira (AIB) propõe a emergência de um novo modelo de sociedade diante da crença de uma nova era. A partir de então, inicia-se a trajetória integralista em território brasileiro, na defesa pela *Quarta humanidade*, sendo o Homem Integral, resultante de uma miscigenação, o caboclo⁴, possibilitando o surgimento de um gentio forte e ao mesmo tempo capaz de contribuir com as mudanças necessárias (VIANA, 2008).

O Movimento Integralista, durante e após o período em que a Ação Integralista Brasileira (AIB) esteve em atividade, atuou na tentativa de impedir os avanços do capitalismo, socialismo e comunismo no país. Em sua dissertação, Viana (2008) destaca que a instituição foi fundada “[...] tendo por objetivo a transformação da sociedade, no equilíbrio entre espírito e matéria, rumo a uma civilização plenamente cristã” (VIANA, 2008, p.20). O autor salienta:

De acordo com o pensamento camisa-verde, para essa conquista seriam necessários a conscientização e o disciplinamento dos indivíduos para que se pudesse controlar a força dos instintos, que, sem uma moral, um princípio regulador, descambariam para um estilo de vida que não levaria em conta aquilo que Plínio chamava de finalidades superiores da vida, como a solidariedade, a compaixão, e, até mesmo, Deus e a salvação humana, resultando em guerras, barbárie e morte, como vinha ocorrendo desde o advento do capitalismo, e culminara, na época, na Primeira Grande Guerra (VIANA, 2002, p. 20-21).

Plínio Salgado, assim como os adeptos ao movimento, desenvolveu o trabalho da AIB a partir de pontos considerados cruciais para a formação moral,

⁴ Miscigenação entre o europeu, africano e índio, resultando no surgimento de uma nova raça em terras brasileiras.

física e intelectual do ser humano, alicerçados na fé e no nacionalismo. Encontramos em nossas leituras trabalhos engajados em compreender como ocorreram as atividades educacionais voltadas para a formação do ser integral. O movimento integralista se estrutura tendo como pilares centrais Deus, a Pátria e a Família. Para Salgado, na época da fundação do movimento, a nação estaria corrompida pelas ideologias comunistas, socialistas e capitalistas, gerando diretamente as mazelas sociais recorrentes do período (VIANA, 2008).

As estratégias utilizadas para alcançar os objetivos se estenderam desde a atividades recreativas nos núcleos integralistas até a estruturação de escolas e promoção de atividades de escotismo. Os integralistas se coadunavam com as mais modernas propostas no campo educacional, valorizando as fases cronológicas do desenvolvimento, agrupando as crianças e os jovens de acordo com as orientações pedagógicas daquele momento. Viana (2008) e Palhares (2016) apresentam em suas produções observações a partir da análise documental, tendo como fontes registros de excursões, atividades lúdicas, festividades e outras ações voltadas para a prática e a integração entre os alunos, a comunidade e a natureza, sendo este último ambiente explorado pelos *Plinianos*⁵.

As atividades integralistas seguiam as orientações das lideranças do Sigma⁶, compreendidas pelos pesquisadores (VIANA, 2008; PALHARES, 2016) muito mais como determinações. Em seus primórdios, o movimento estabelece os *Protocolos e Rituais* a serem seguidos pelos membros, deliberando quanto à organização dos espaços, rituais e orientações para a prática pedagógica e social dos núcleos municipais, provinciais e nacional, sendo este último liderado pelo *Chefe Nacional*, cargo ocupado por Salgado. Conforme Viana (2008, p.117), as lideranças tinham como

[...] intenção padronizar para todo o território nacional suas diretrizes através da publicação dos *Protocolos e Rituais*, a começar por questões práticas, como a disposição de espaços e de materiais como fotos, mapas, bandeiras e slongas utilizados nas sedes, além das festividades e dos rituais estabelecidos como tradição, unindo-os num sentimento de coesão social.

⁵ Movimento semelhante ao escotismo, em que as ações aconteciam com o propósito de promover a integração das crianças e jovens, de ambos os sexos, em situações na natureza, onde deveriam exercer a autonomia e o espírito de trabalho em equipe. O nome faz alusão ao fundador da AIB, Plínio Salgado.

⁶ Emblema da Ação Integralista Brasileira representada pela letra do alfabeto grego que significava a união das pequenas partes e a representação de Deus, para os primeiros cristãos (RIBEIRO, 2004).

Os trabalhos de Ribeiro (2004) e Viana (2008) exemplificam a atuação do Sigma em outros espaços, e pareciam estar padronizadas por todos as sedes da AIB. Há relatos de rituais minuciosamente orientados pelos protocolos, com juramentos e comemorações de datas festivas do calendário nacional e ligados ao movimento. As atividades eram mantidas pelos membros, os quais deveriam colaborar com quantias consideradas justas pelo doador. Os frequentadores menos favorecidos, sem condições para arcar com vestuários, passeios ou outras atividades, recebiam auxílio para se manterem nas ações a partir dos fundos arrecadados pelos núcleos (VIANA, 2008).

As ações, longe de se limitarem apenas aos membros do movimento, proporcionavam à população, de modo geral, serviços básicos, como educação e saúde. Tanto que das determinações, após a fundação, cada núcleo deveria ofertar uma *Escola de Alfabetização* e um *Posto Médico* para a população de modo geral. De acordo com Palhares (2016), para além da difusão da doutrina, os integralistas ofertavam serviços não supridos pelo estado, tivessem eles finalidades políticas ou não. Ainda em seu trabalho enfatiza, a partir da análise dos registros dos núcleos de Minas Gerais, quanto às estatísticas de atendimento da população local, onde a maioria dos usuários dos serviços, muitas das vezes, não eram cidadãos sem qualquer ligação com o Movimento Integralista.

[...] As iniciativas de ajuda aos necessitados incluíam visitas a doentes e famílias pobres, distribuição de alimentos e roupas, bazares beneficentes e assistência odontológica. [...] a empreitada era realizada sem observar o vínculo partidário do indivíduo necessitado. Acredita-se que as questões assistencialistas eram tomadas como missão nas hostes integralistas e, assim como o posto médico, as escolas do Sigma se conformavam no mesmo aspecto de obrigatoriedade na obra de benemerência, uma vez que se devia instalar, antes de qualquer outra *organização de assistência social*, uma Escola de Alfabetização e um Posto Médico (PALHARES, 2016, p.114).

O autor relata exemplos de ações sociais envolvendo assistência aos mais necessitados, ofertando-lhes atividades e serviços julgados necessários como descrito anteriormente. Palhares (2016) também descreve sobre a existência de campanhas para arrecadação de brinquedos para serem doados na época do Natal, por exemplo. Conforme o autor, as ações conjuntas

[...] em prol da sociedade, trazia ao integralista a percepção de integrante pleno, alinhado às ideias e aos valores do grupo. A iniciativa de ajudar os necessitados, atuaria ainda de maneira distinta no imaginário do Integralismo: criava nos militantes o espírito de solidariedade e cooperação entre si e com a comunidade. Distinguia-os dos demais grupos sociais como

peças bondosas e ligadas a Deus, aspecto importante para a militância que se guiava pela máxima “Deus, Pátria e Família”, que se verificava nas recorrentes chamativas publicadas nos jornais integralistas, conclamando a atuação dos “soldados de Deus” (p.115).

Verificamos, a partir das descrições do autor (PALHARES, 2016), a intenção do movimento em imprimir a imagem dos seguidores do Sigma como cidadãos cooperadores na restauração dos pilares julgados centrais para a transformação e manutenção da sociedade. Os cânones religiosos e morais, enfatizados em sua máxima, esboçam os ideais do movimento para transmissão e ação dos aspectos doutrinários. Colocar os princípios Integralistas em prática pareceu constituir como parte da formação e atuação dos adeptos. Não diferente, as atividades voltadas para os *Plinianos*, abrangendo as crianças e a juventude, também perpassou por ações com finalidades idênticas. Os propósitos pedagógicos não se limitavam a questões cognitivas, mas envolveram a formação moral e física, de acordo com os fins do movimento. Encontramos exemplos a partir da estruturação das escolas dentro dos núcleos e, também, atividades voltadas para o escotismo. Este último, estruturado em vivências, permitiam às crianças e aos jovens se conectarem com a natureza e dentro dela desenvolverem a autonomia diante de situações simuladas pelas lideranças do Sigma para fomentarem valores ligados ao trabalho coletivo entre os aprendizes.

O Movimento Integralista desenvolveu as ações pedagógicas fundamentadas em diferentes tendências difundidas na época. Vianna (2008) destaca a Educação Nova e as propostas da ala Católica como as principais, deixando marcos importantes durante o período de atividades do Sigma. Os integralistas aproveitaram o que consideraram ser útil para a consolidação dos objetivos traçados sobre a formação dos jovens *Plinianos*.

Afirmava-se ser necessário educar e instruir a juventude não de forma cega, como se dizia da pedagogia da democracia liberal, mas com um fim específico, fosse para a formação do ser humano dentro dos cânones integralistas para assumir um papel ativo numa *pretensa* nova sociedade, fosse com finalidades moralistas, ou mesmo de corrigir aquilo que se chamava de *anomalias* (VIANNA, 2008, p.66).

O respeito as fases das crianças e dos jovens e a promoção de atividades voltadas para apropriação do conhecimento, não por medo, mas pelo prazer, estão entre as ações pedagógicas do movimento. Os *Plinianos* eram vistos como os herdeiros do Sigma, os quais dariam seguimento à transformação social e, por tais

razões, mereciam atenção especial na sua formação para apropriação dos princípios doutrinários da AIB. As atividades envolvendo-os deveria instigá-los na sua formação integral. Encontramos esta preocupação em outros movimentos da época, como a Escola Nova, por exemplo. No entanto, de acordo com Vianna (2008), Salgado opta pelos escritos do professor Everardo Backheuser⁷ (1897-1951), o qual, para o Chefe Nacional, estava alinhado aos propósitos integralistas, além de, no período, estar ligado à ala católica.

De maneira concisa, Viana (2008) explica a proposta do pedagogo, estruturada em três pilares: a) iniciativa; b) cooperação e c) educação para a vida. O primeiro, ligado à formação para a descoberta, ensinando-os aprender a aprender. O segundo, voltado para o trabalho em equipe, coletivo, promovendo o convívio fraternal. O último, fomentando a formação dos jovens para o exercício diário, contextualizando com a sua realidade.

Dentro da estrutura organizacional da Ação Integralista Brasileira, a qual era dividida e subdividida entre secretárias, departamentos, divisões e seções, havia o Departamento da Juventude, voltado para atividades ligadas ao escotismo.

Sua metodologia era desenvolver o aprendizado na vivência, aprender não somente uma profissão ou alguma arte escoteira, mas moldar a personalidade das crianças de acordo com uma doutrina integralista, inculcando-lhes valores caros ao movimento, fazendo com que aprendesse a viver o Integralismo [...] (VIANNA, 2008, p. 89-90).

O Integralismo, ainda conforme o autor, não deveria ser vivido por obrigação, mas por afeto à causa. As atividades destinadas aos *Plinianos* deveriam despertar-lhes prazer em servir. No escotismo os Integralistas, alinhados com as tendências pedagógicas modernas, agrupavam as crianças e os jovens de acordo com suas idades, dividindo-os nas seguintes graduações:

[...] *Infantis* (de 4 a 6 anos), *Lobinhos* (7 a 9 anos), *Vanguardeiros* (8 a 14 anos) e *Pioneiros* (13 a 15 anos). Isso permitiu uma convivência mais igualitária dentro de cada faixa etária no sentido social e pedagógico [...] demonstrando uma melhor percepção do que era a criança e como desenvolver um trabalho proveitoso com ela [...] (VIANNA, 2008, p.87).

A juventude também era valorizada para ocupar postos de lideranças das tropas. Os *Plinianos* de maior destaque alcançariam posições de comando e responsabilidade frente a outros dos seus grupos, devendo ser exemplo aos demais da sua graduação.

⁷ Engenheiro, geólogo, geógrafo, escritor, político e pedagogo brasileiro.

O escotismo, assim como as ações assistenciais, eram atividades não escolares e complementares à formação dos alunos matriculados nas escolas do Sigma. Contamos também com exemplos de cursos ofertados dentro dos núcleos, para a formação profissional e pedagógica dos membros do movimento.

Quanto à organização das escolas Integralistas, limitamo-nos aos estudos realizados por Palhares (2016) sobre as instituições fundadas nos núcleos municipais do Estado de Minas Gerais. O pesquisador desenvolveu seu trabalho a partir da análise de boletins de ocorrência policial⁸, provas e veículos de comunicação impresso, como os jornais e os códigos de conduta do Movimento Integralista.

As escolas, em sua maioria, funcionavam nas próprias sedes dos núcleos municipais e seguiam as orientações determinadas pela AIB. Entretanto, em sua dissertação, Palhares (2016) ao analisar a estrutura das instituições do movimento integralista, se depara com unidades que funcionaram em diversas condições, desde estados precários – ponto criticado pelos Integralistas frente ao Estado ao oferecer condições inadequadas para o serviço público educacional - até em espaços projetados especificamente para o funcionamento de instituições de ensino. O autor também cita exemplo de colégios privados disponibilizando locais para o funcionamento das escolas.

Conforme o autor, não há números de quantas unidades funcionaram em todo território nacional durante o período de atividades da AIB, porém, as fontes analisadas por ele, por meio das publicações dos jornais do movimento, informaram no mês de setembro de 1937, a existência de três mil e quinhentas escolas Integralistas. No estado mineiro, nem todas as instituições estavam registradas e autorizadas a funcionar pela então Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de Minas Gerais. Algumas, de acordo com o pesquisador, funcionavam de maneira clandestina sem o aval do órgão competente da época.

Nem todas as cidades receberam as escolas Integralistas, como é o caso e Dolores do Indaiá citado por Palhares (2016). De acordo com o chefe municipal do núcleo, o município mineiro dispunha de instituições de ensino suficientes para atender à demanda de alunos existentes – o número de escolas na década de 30

⁸ Palhares (2016) encontrou fontes para suas pesquisas em boletins policiais, devido as denúncias da população ao poder público sobre instituições que funcionavam sem autorização das autoridades da época.

não supria a demanda do estado. Por tais razões, não justificava a abertura de uma unidade, podendo desenvolver atividades voltadas para outras causas assistenciais e formativas.

Palhares (2016) demonstra como se dava a organização do tempo, do currículo, das matrículas, do acompanhamento e da avaliação dos alunos das escolas integralistas. Em sua maioria, as turmas seguiam as determinações do sistema estadual de ensino, funcionando como se fossem escolas isoladas, nas quais um profissional reunia um grupo de alunos de diferentes faixas etárias e desenvolvia suas atividades em um espaço adaptado. Esta realidade também abrangia as escolas públicas.

Aprofundando no cotidiano dos alunos das escolas do Sigma que funcionaram no estado mineiro, há registros de uma rotina semelhante às instituições de ensino da época. Os alunos se organizavam e deveriam possuir uma frequência mínima, realizar provas e cumprir a carga horária estipulada para os conteúdos. Análises sobre as avaliações realizadas pelos alunos permitiu a Palhares (2016, p.97) inferir não ser “[...] possível afirmar se seguiam rigorosamente o currículo do Estado, uma vez que se encontraram provas apenas entre três disciplinas, Português, Aritmética e História, além da prática de Educação Física”.

A partir das observações de Palhares (2016), quanto aos componentes curriculares e aos conteúdos trabalhados, elaboramos uma tabela para descrever, sucintamente, os currículos dos componentes curriculares. O autor sintetizou suas observações a partir do acesso às provas de algumas escolas Integralistas. Por isso, optamos pela citação direta com o propósito de manter a fidedignidade e a fala do próprio pesquisador sobre o material analisado por ele.

Quadro 01 – Conteúdos programáticos das escolas do Sigma

Componente Curricular/Disciplina	Conteúdos
Português	“[...] ditado, redação de uma carta, conjugação de verbos em tempos verbais, separação de palavras em sílabas classificando-as quanto à quantidade silábica [...] (PALHARES, 2016, p.97)”.
Aritmética	“[...] compostas em média por cinco questões de raciocínio lógico envolvendo as quatro operações (Adição, subtração, divisão e multiplicação), o domínio de algumas unidades de medida e o cálculo com frações (PALHARES, 2016, p.98)”.
História	“Devido à indicação, feita pelos alunos, no cabeçalho da prova, do número do ponto sorteador, presume-se que o conteúdo a ser estudado era composto por vários tópicos, e apenas um deles seria avaliado. Ao que tudo indica, os alunos decoravam tais “pontos”, pois as

Componente Curricular/Disciplina	Conteúdos
	mesmas palavras e expressões foram utilizadas nas duas provas, a única diferença que se nota é a quantidade de informação memorizada pelos alunos (PALHARES, 2016, p.98)".

Fonte: Do autor, 2020.

Os conteúdos trabalhados estavam alinhados com os propósitos do Sigma, especialmente para o entendimento e a aplicação da sua doutrina. Os métodos de memorização pareciam ser presentes, demonstrando a pluralidade de tendências pedagógicas aplicadas nas instituições do movimento. Quanto à Educação Física, o pesquisador evidencia a visão eugenista, focalizando o cuidado corporal atrelado ao fortalecimento e disciplinarização dos corpos, militarizando-os para atender aos propósitos da AIB, seja como símbolos de confiança e força, seja para o combate, pois “[...] os militantes integralistas precisariam estar dispostos física e mentalmente para a luta armada em defesa do Estado Integral” (PALHARES, 2016, p.100).

A partir desta organização, encontramos professores – em sua maior parte mulheres - recrutadas para que se cumprisse o propósito de Salgado em conferir a elas a responsabilidade de formação dos herdeiros do movimento (VIANA, 2008), as quais atuavam nas escolas do Sigma, em muitos casos, voluntariamente. Palhares (2016, p.87) relata a existência de profissionais desempenhando suas funções em escolas públicas e nas escolas Integralistas.

Sobre os professores, pode-se afirmar que muitos deles eram profissionais da área da educação que, na maioria das vezes, atuavam também nas instituições públicas ou privadas da rede de ensino regular. O trabalho desenvolvido no Movimento era compreendido como benemérito [...].

Para os profissionais, à docência nas escolas do Sigma eram atividades que mereceriam compromisso por uma causa maior, a defendida pela AIB, para restaurar os pilares centrais na sociedade corrompida.

Como no movimento Anarquista, encontramos professores militando pelos ideais do Integralismo, com relatos de perseguições policiais e, até mesmo, investigações quanto à atuação deles dentro e fora das escolas ligadas à AIB. Palhares (2016) nos traz, ao analisar os relatórios policiais, dados de docentes do estado de Minas Gerais desligados por estarem filiados ao movimento. Havia adeptos ao movimento servindo de exemplo em diferentes ambientes, não sendo apenas dentro de ações realizadas pelos núcleos. A doutrina estava estampada em suas atitudes.

O Sigma se estruturou, inicialmente como um movimento e em seguida como um partido político, ampliando sua atuação pelo território nacional na busca de restaurar os pilares centrais da sua máxima “Deus, Pátria e a Família”. Encontramos nas leituras realizadas, registros de um movimento destinado à atuação assistencial e à formação integral dos seus adeptos comungando, em muitas vezes, com propostas que valorizassem uma educação ativa e participativa e, em outras, com aspectos doutrinários e dogmáticos. Como no movimento anterior, promoviam suas atividades em espaços escolares e não-escolares, nas sedes e em outros locais que pudessem contribuir com a formação dos membros, de acordo com os princípios Integralistas. Há registros também da preocupação com a comunidade de modo geral, promovendo a integração dos *Plinianos* e *Plinianas* com os moradores e os que careciam maior atenção, ofertando a eles serviços assistenciais, por questões políticas ou não, proporcionando às crianças e aos jovens da AIB experiências e aprendizados quanto aos valores fraternos. As atividades também consistiam na promoção de cursos voltados para a formação profissional, incluindo os professores das escolas do Sigma que recebiam instruções quanto às metodologias pedagógicas modernas da época.

Enxergamos, como no Movimento Anarquista, preocupações com a formação para além dos espaços escolares, valorizando a vivência dos princípios doutrinários do movimento em situações formais e não formais da educação.

2.3 MOVIMENTO ESCOLANOVISTA: EDUCAR INTEGRALMENTE PARA A VIDA EM SOCIEDADE

A Europa, durante a Revolução Industrial e diante das demandas apresentadas pela nova sociedade capitalista, passava por um período demandando a formação de sujeitos capazes de atender as necessidades laborais do século XIX, ampliando os conhecimentos quanto as modernas tecnologias industriais. A Escola Nova emerge no continente europeu, contando com o apoio de alguns signatários e influenciadores dos caminhos propostos por esse movimento. Aranha (2006, p.246) ressalta:

O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos. Desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação.

O movimento emerge a partir de interesses liberais, coadunados com a necessidade de uma classe capaz de suprir as necessidades, ainda sim, da maioria dominante. Entretanto, não propomos discutir neste momento os traços políticos do escolanovismo, apesar destes estarem imbricados diretamente com os princípios pedagógicos e filosóficos em seus desdobramentos. Nos ateremos aqui, como nos movimentos anteriores, ao contexto histórico, pedagógico, a atuação dos professores e suas práticas em instituições de ensino adeptas ao movimento.

No âmbito europeu, Aranha (2006) nos relata a constituição de escolas, pelo território daquele continente, propagando pensamentos de seus percussores, como Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Adolph Ferrière (1879-1961), Geog Kerschensteiner (1854-1932) e Célestin Freinet (1896-1966). Com a exceção dos dois últimos, os primeiros desenvolveram suas atividades em instituições isoladas, as quais fundaram a partir de prismas obtidos ao aprofundarem seus estudos, cada qual na sua área profissional. Apenas Kerschensteiner e Freinet ampliaram suas atividades para escolas públicas da Alemanha e da França, respectivamente.

Diante da repercussão do movimento no território europeu, em 1899, Ferrière funda o Bureau Internacional das Escolas Novas com sede em Genebra, e define itens básicos para as escolas serem consideradas como pertencentes ao movimento. Dentre eles, Aranha (2006, p. 247) destaca as principais características “[...] educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com a obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internatos; coeducação; ensino individualizado”.

Os interesses do movimento também se expandiram até os Estados Unidos, tendo John Dewey (1859-1952) como um dos principais expoentes no país norte-americano, o qual, por sua vez, influenciou os trabalhos pioneiros de Anísio Teixeira em solo brasileiro.

Conforme Cavaliere (2002), Dewey defendia a organização de escolas como microssociedades, as quais não seriam a parte das realidades sociais vividas pelos alunos, mas a própria vida. Seriam educados para o convívio democrático, atuação científica enquanto sujeito pesquisador e construtor do seu conhecimento em situações e contextos distintos, por meio de atividades práticas/manuais.

As experiências dos educadores europeus, não diferente das defendidas por Dewey, pautavam-se na valorização de jogos, exercícios físicos, práticas de desenvolvimento motor e de percepção para aperfeiçoamento de diferentes habilidades (ARANHA, 2006).

O enfoque psicológico e biológico desenvolvimentista também ganha destaque nesta corrente, concebendo a criança com ser humano com individualidades próprias de sua faixa etária, devendo o trabalho ser desenvolvido a partir desta vertente e, ao mesmo tempo, em respeito a estas necessidades singulares de todos os seres humanos. Encontramos então, em meio aos discursos e materiais produzidos pelos seus predecessores, contextos organizativos desde os mobiliários – como o caso montessoriano – até a estruturação pedagógica das atividades, pensadas em um ser humano para estar conectado com a sociedade e, ao mesmo tempo, tendo suas etapas de desenvolvimento respeitadas (VIANA, 2008; ARANHA, 2008; CAVALIERE, 2002).

A partir de seu contato com o educador norte-americano, Anísio Teixeira (1900-1971) reproduz nas terras do cruzeiro os princípios defendidos pelo seu mentor. O Brasil passava por profundas transformações em sua política e a efervescência no âmbito nacional, quanto aos assuntos ligados à educação, possibilitou espaço para inúmeros movimentos questionarem os caminhos percorridos para a instrução das classes da sociedade brasileira. Não diferente, Anísio Teixeira, em conjunto com outros adeptos aos princípios do movimento escolanovista, se destacam no território como exponenciais defensores de uma escola que superasse os modelos tradicionais, até então em vigor na época. No entanto, a Escola Nova não era o único movimento a reivindicar autoridade em legitimar os caminhos do sistema educacional. Conforme Aranha (2006, p.302)

As décadas de 1920 e 1930 foram férteis em discussões sobre educação e pedagogia. Diversos interesses opunham-se, sobretudo entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos da esquerda socialista e anarquista e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação. No meio desse debate, muitas vezes áspero, o governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias como sonhavam os radicais.

Diferente dos movimentos anteriores, os quais emergem de organizações da sociedade civil, o escolanovismo surge a partir da contribuição de signatários da época, ocupantes de posições de destaques no meio social e político. O *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, representa os ideais de

transformação do contexto daquele momento. Questionava-se os caminhos da educação e o que precisava ser feito para haver melhoras na formação e, conseqüentemente, no progresso econômico da sociedade. Conforme Vidal (2012), o documento fora publicado em diferentes mídias no território nacional da época, devido as posições ocupadas por alguns de seus membros. Isso, conforme a autora, permitiu a utilização do texto como ferramenta para a sociedade conhecer os princípios defendidos pelos adeptos da Educação Nova. Aranha (2006, p.304) complementa:

[...] os escolanovistas queriam fixar seu manifesto como “um divisor de águas”, reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento.

Encontramos em nossas leituras, inclusive na íntegra do próprio manifesto, passagens salientando a importância de se atrelar as reformas e práticas educacionais com as demandas da época para atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais industrializada. Entretanto, o mesmo grupo também exaltava a importância de se pensar na formação dos educandos para o seu convívio em sociedade, por meio de uma educação pública, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos.

Vidal (2012) destaca o movimento escolanovista no Brasil como sendo um dos únicos, senão o único – conforme a fala da autora – que se estendeu enquanto proposta política e pedagógica de inúmeras escolas, em sua maior parte pública. Para a autora, a Escola Nova

Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público. Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas. Na Argentina, por exemplo, as irmãs Cossettini criaram a Escola Serena. No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação) (p.582).

As propostas escolanovistas se expandiram devido as representatividades de seus defensores, especialmente por serem, em sua maioria, ligados à educação. Dentre os assinantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contamos com nomes de educadores, jornalistas, escritores e políticos, os quais almejavam influenciar, conforme Vidal (2012), nos percursos do recém criado Ministério da

Educação e Saúde Pública. Ainda de acordo com a autora, o escolanovismo expandiu pelo Brasil a partir de três vertentes:

[...] pedagógica, ideológica e política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários (p.581).

Autores como Silva e Boutin (2015), Vidal (2012), Viana (2008) e Aranha (2006) destacam que os signatários desejavam promover uma reforma educacional no sistema público de ensino conforme os pilares defendidos por eles e já mencionados neste trabalho. Outra bandeira erguida pelo movimento escolanovista no Brasil refere-se a uma educação comum, tanto para o ensino primário quanto para o secundário, cabendo apenas na etapa profissional a definição dos caminhos laborais a serem escolhidos pelos estudantes. Para além da ampliação e unificação dos conteúdos, os escolanovistas lutavam por um ensino que não fosse dualista, no qual a burguesia e o proletariado seriam tratados de maneira distinta. A educação deveria ser comum a todos e, ao mesmo tempo, ofertar acesso aos bens culturais transmitidos também pela escola. Tais princípios, conforme a defesa de Anísio Teixeira, deveriam se expandir, inclusive, para o ensino universitário.

O movimento prezou pela organização das escolas como microssociedades, possibilitando aos educandos a vivência de experiências do seu cotidiano, projetando-as a partir de atividades articuladas pelas instituições, concebendo-os como o centro do processo de ensino-aprendizagem, por meio da valorização de sua participação ativa na construção do conhecimento. O docente, neste campo, assumiu o papel de mediador, sendo o aluno protagonista do trabalho a ser desenvolvido. Viana (2008) destaca a comunidade em miniatura como sendo parte de um trabalho voltado para o desenvolvimento integral e integrado dos educandos, considerando seu caráter biológico e psicológico. A escola

[...] para servir aos objetivos da sociedade, deve recriá-la em suas dependências, criando clima propício para esse constante aprendizado, e para despertar aptidões segundo os seus interesses [...] (p.60).

Com isso, a Educação Nova “[...] se desdobra na *escola-comunidade*, conciliando indivíduo e sociedade, estimulando a convivência, a cooperação e o labor em grupo” (VIDAL, 2008, p.61).

Ao centrar o trabalho nos interesses do aluno, o movimento inova e deixa de seguir os ritmos das escolas tradicionais, as quais primavam pela memorização e atividades ligadas ao intelecto. Ainda assim, caminham para atender as necessidades de uma sociedade cada vez mais industrializada e com necessidades de mão-de-obra qualificada e contextualizada com as transformações do mundo. Porém, o movimento proporcionou o amplo debate sobre outros caminhos para a prática pedagógica de escolas, para além da memorização, enxergando o educando enquanto construtor do seu conhecimento e ativo no processo de aprendizado. Neste caminho, o educando aprofundaria seus conhecimentos de acordo com suas curiosidades. Viana (2008), referindo-se ao âmbito nacional esclarece:

[...] a Escola Nova se arvorava como a escola da democracia. A escola seria comum e única para todos os brasileiros, porém, cada instituição seria adaptada à realidade da comunidade, preparando os indivíduos para a vida naquele grupo, mas munidos de uma cultura universal e de respeito, tolerância e cooperação entre os do local, do país e da humanidade. Ela não pretendia discriminar qualquer setor da população – pelo contrário: desejava unir, formando cidadão que respeitasse as diferenças (p.61).

Ao lermos tais textos, vislumbramos experiências alinhadas com os ideais do movimento e, de certa maneira, se tornaram referências para o desdobramento de outros planos, propostas e políticas em níveis municipal, estadual e nacional, fomentando o desenvolvimento de ações relacionadas à formação do ser humano para a vida. Por tais razões, o movimento escolanovista no Brasil se diferenciou dos outros realizados no restante do planeta.

Encontramos influências dos signatários na formulação de propostas políticas em âmbito nacional e estadual, desde o ensino infantil até o universitário. O movimento, conforme a autora, se expandiu no território nacional a partir de experiências iniciadas com Anísio Teixeira, enquanto Inspetor Geral da Instrução de Ensino do Estado da Bahia (Centro Educacional Carneiro Ribeiro). Posteriormente temos outros marcos, como a elaboração e concretização de projetos no estado do Rio de Janeiro (CIEPs), fundação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) e, recentemente, de acordo com Silva e Boutin (2015), o Programa Mais Educação.

Em rápidas descrições sobre os exemplos anteriores, iniciaremos com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o qual atendia os alunos do complexo

educacional, constituído por (04) escolas classes, com capacidade para atender 1.000 alunos cada uma, divididos nos turnos matutino e vespertino, os quais eram agrupados de acordo com a idade/série. No contraturno, os alunos frequentavam a escola parque, onde desenvolviam atividades artísticas, artes industriais e trabalhos manuais, bem como aprendiam noções de alimentação e higienização (SILVA, 2014).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos no estado do Rio de Janeiro no então governo de Lionel Brizola, entre os mandatos 1983/1986 e 1991/1994. Brizola teve como coordenador do programa Darcy Ribeiro, seu vice-governador da unidade federativa. Inicialmente, propôs-se o atendimento dos alunos de todas as faixas etárias, em que, além das atividades pedagógicas, estariam disponíveis serviços de atenção básica e alimentares. Os Centros de Atenção Integral a Criança (CAICs) tinham propósitos semelhantes aos CIEPs, os quais deveriam ser construídos em diferentes localidades do país para atender a população em situação vulnerável. Seriam oferecidos serviços básicos de saúde e atividades extracurriculares. Foram previstas a construção de mais de 5000 unidades, não sendo atingida a meta proposta (SILVA, 2014).

Já neste século XXI, contamos com a criação do Programa Mais Educação, enquanto ação interministerial tendo como fundamentos para sua estruturação as experiências de Anísio e Darcy nos estados da Bahia e Rio de Janeiro, respectivamente. O programa visava à oferta de atividades no contraturno para alunos das escolas públicas do Brasil, desde que atendessem a requisitos mínimos como: a) baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; b) estarem situadas em regiões vulneráveis e c) serem localizadas em cidades e ou regiões metropolitanas com determinado número de habitantes, que no início do programa deveria ser a partir de 200.000. Este número foi diminuindo com o passar dos anos (SILVA, 2014).

Em qualquer uma das propostas, em consonância com o Movimento Escolanovista, o docente assume o papel de mediador do trabalho, devendo fomentar todo o protagonismo dos estudantes enquanto construtores do seu próprio conhecimento.

Nesta seção, descrevemos a concepção de Educação Integral dentro de cada movimento e como organizaram suas atividades pedagógicas e escolares para atender aos seus interesses.

A Educação Integral no Brasil vem sendo formulada e reformulada a partir dos interesses de cada grupo dos movimentos apresentados. Outras vertentes ideológicas existiram paralelamente, com o intuito de promover a formação integral dos cidadãos em fase escolar, como a ala católica, por exemplo. No entanto, estes tiveram maiores repercussões, propagando-se pelas unidades federativas e subsidiando as estruturas pedagógicas das escolas adeptas a cada um deles.

2.4 O ILUSTRE EDUCADOR: AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A jornada de Anísio Spínola Teixeira teve como propósito desencadear a importância de se pensar na formação completa do ser humano, tendo a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento das ações destinadas à formação social, cognitiva, afetiva, ética, estética e biológica do ser humano. Seus marcos, em conjunto com os reformadores da Educação Nova no Brasil, ainda hoje influenciam a organização da escola e a maneira como a concebemos: laica, pública, obrigatória, gratuita, de todos e para todos.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 no município de Caetitê, Bahia. Aos 07 anos iniciou seus estudos com os jesuítas no Colégio São Luiz e aos 22 anos formou-se como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Sua vida é marcada pelo exílio, viagens internacionais em busca de fundamentação para a sociedade moderna emergente na época e as diversas propostas educacionais concretizadas por ele por meio da construção de instituições educacionais de período dobrado.

Como o expoente docente é um dos pilares centrais para o início do debate sobre a organização do espaço-tempo escolar com o propósito de se fomentar o desenvolvimento integral do ser humano, dedicamos parte desta seção a ele.

A trajetória do educador tem início com sua nomeação no ano de 1924 como Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. No ano seguinte, a inspeção é elevada a Diretoria Geral de Instrução Pública, ainda sob o comando de Anísio.

Em 1925 viaja para a Europa e tem contato com as ideias sobre a Escola Nova, pelas efervescências naquele continente. No entanto, seus pensamentos foram amplamente influenciados apenas em 1927, quando recebe autorização da Câmara dos Deputados do estado Baiano para realizar uma viagem aos Estados Unidos, em busca de formação e informação quanto aos novos rumos da sociedade e como o país norte-americano tem tratado do assunto em suas escolas.

Assumiu cargos como: Diretor de Diretorias de Instrução Pública no estado da Bahia (1925-1929); Reitor da Universidade do Distrito Federal (1935) e Secretário de

Educação e Cultura do Distrito Federal (1935)⁹; Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). No Ministério da Educação desempenhou a função de Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (1951-1964), compôs a equipe diretora do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (1952-1964) e tornou-se em 1962 membro do Conselho Federal de Educação (NUNES, 2010).

Ao decorrer de sua viagem, Anísio se encanta com a organização da sociedade estadunidense, tomando-a como exemplo de democracia e educação. As ideias de Dewey, seu então professor durante a especialização no *Teacher of College*, despertam no educador brasileiro os princípios necessários para o desenvolver de sua atuação na educação quando retornou ao Brasil.

Para Dewey, a escola deve se atentar às transformações correntes em seu tempo e paralelamente incorporar os novos formatos, demandas e exigências em sua prática, por meio do currículo, metodologias e avaliação. Conforme o educador estadunidense a escola está conectada em um meio social, o qual é continuamente mutável e as modificações devem acontecer em tempo real nas instituições de ensino. De acordo com Lima (2011, p.231) o pensamento de Dewey se sustenta na assertiva de

Sendo a educação responsável por cunhar as novas gerações e lhes repassar de forma ativa e orgânica o legado das gerações e da cultura, a construção prática da vida democrática no plano imediato é a única forma de torná-la possível no plano futuro. Não se educa para depois. O que a escola não for capaz de produzir para o presente também não o fará para o futuro.

A exemplo do filósofo e pedagogo norte-americano, Anísio tentou, em suas propostas, consolidar uma escola pública laica, gratuita, obrigatória e sem o divisionismo entre gêneros e classes para atender à modernização da sociedade brasileira. No entanto, acaba sofrendo com empecilhos em sua caminhada, seja pelas rupturas durante as ditaduras e seus exílios, seja pelo embate com os grupos conservadores, como a ala católica, ou pelas críticas políticas a ele destinadas, devido ao projeto de educação elaborado e desenvolvido em seu tempo. Dentre as eminentes contribuições do educador brasileiro, temos as construções de escolas-classes e escolas-parque, como as existentes no estado da Bahia, no Distrito

⁹ Nesta época o atual município do Rio de Janeiro era a capital e Distrito Federal do país.

Federal (em Brasília) e na cidade do Rio de Janeiro, quando atuou como Diretor da Instrução Pública nestas localidades.

Conforme os relatos do próprio educador, suas bases filosóficas se apoiam na vertente pragmatista desenvolvida pelo John Dewey, o qual se debruça na defesa da formação científica, prática e conectada com a realidade dos próprios alunos e da sociedade. O filósofo critica as instituições educacionais de perspectiva tradicional do ensino e propõe uma nova realidade tendo o cidadão, no caso o aluno, como ativo na sua formação.

À luz de Dewey, Anísio propõe compreender os aspectos da vida. De acordo com Lima (2011), os pensamentos anisianos são pautados em três principais princípios do Dewey: a) a não separação entre educação e a vida; b) o fim da educação é promover mais educação; c) a escola como comunidade em miniatura, sendo reprodutora das situações cotidianas nos diferentes meios de convivência do ser humano. A esses princípios acrescentamos a sua admiração pela democracia, não por influências diretas do educador estadunidense, mas pela experiência vivida por Anísio durante sua estada naquele país.

O educador brasileiro se deslumbra com a organização e os avanços da sociedade norte-americana, em especial a sua ligação com a modernidade por meio da indústria e a maneira como todo o país e suas instituições, em especial as escolas, se organizaram para essa transformação. Tenta imprimir suas experiências em seus escritos e nas organizações pedagógicas e físicas das escolas criadas durante suas gestões.

Em especial nas escolas de jornada ampliada, Anísio propõe o desenvolvimento de atividades para a formação integral do ser humano, tendo como sustento a ideia da formação democrática, completa e preparação da mão-de-obra. Ele busca pela consolidação de um projeto de escola capaz de atender aos anseios contemporâneos ao seu tempo. As instituições do contraturno a que os alunos estavam matriculados nas escolas-classe, deveriam ofertar atividades nas áreas das: a) artes; b) esporte; c) higiene e alimentação e d) formação profissional. Para Anísio, somente por meio da educação completa dos seres humanos teríamos condições de acompanhar as transformações sociais e, ao mesmo tempo, atender as demandas emergentes em sua época devido à industrialização do país.

O pensamento de Anísio Teixeira sobre educação escolar sustenta uma reflexão filosófica pautada na ideia de progresso. Progresso do conhecimento científico, propiciado pela disseminação do método

experimental e no investimento na ideia de democracia como forma moral fundamental. A expectativa de gerar desenvolvimento, de promover a modernização da sociedade brasileira através da educação e colocar o país inserido no movimento global que ele percebia estar sendo produzido a partir da indústria, da ciência e do avanço da democracia (LIMA, 2011, p.236).

As estruturas físicas das escolas parque lembravam a organização de uma universidade. Os grandiosos pavilhões e a estruturação das escolas classes, pretendiam atender à concepção do professor, de que

[...] a escola deva ser uma réplica da sociedade e que o ato de aprender deva se dar em uma situação real de experiência. O conhecimento geral deve ser oferecido pela educação comum organizada em uma prática singular, localizada, inserida na comunidade local. O desejo do aluno, que vem da consciência da necessidade, fórmula os recursos necessários para o aprender como ato global. Essa escola não prepara para a vida e sim é um centro onde se vive. Aqui e agora. Diante do futuro incerto, indefinido, é no presente que os homens podem governar suas vidas (LIMA, 2011, p. 237).

Em suas bases filosóficas, Anísio se pauta nas produções de Dewey, sua principal referência. No entanto, as produções do brasileiro primam pela democracia, não como direito político garantido à população, mas como expansão da consciência e acesso aos bens culturais e de conhecimento com o intuito de garantir a igualdade e equidade da sociedade moderna emergente em sua época. O brasileiro entendia a democracia como a máxima organização de cooperação e respeito mútuo entre os seres humanos, caminhando para alcançarem objetivos comuns entre eles (SILVA, 2010). Era preciso preparar a população para o mercado de trabalho da época e, ao mesmo tempo, garantir-lhes os mesmos conhecimentos, sem distinção entre as camadas populares e abastadas da sociedade. Por isso,

[...] contribuição fundamental de Anísio Teixeira para a filosofia da educação está na defesa da dinâmica da democracia como motor educacional que, mesmo compondo discurso com certo nível de idealização, contém uma dinâmica prática, uma preocupação em operacionalizar e gerar as condições estruturais que viabilizem a ação educacional com tais fins, que acentuam o seu compromisso não só com o mundo das ideias mas como homem de ação e fiel, portanto, ao pragmatismo que o inspira (LIMA, 2011, p.236).

As contribuições de Anísio transcenderam seu tempo e ainda hoje inspiram programas, políticas e sistemas de ensino. Defende a municipalização das escolas, pois as instituições deveriam possuir vínculos diretos com a comunidade local para a elaboração do seu currículo com base no seu contexto e os professores também deveriam também ser oriundos deste contexto (LIMA, 2011).

Em seus planos para garantia do estado como o responsável pela oferta da educação aos cidadãos brasileiros, ele propôs a criação de sistemas públicos de ensino, os quais teriam suas responsabilidades divididas, sendo: a) Sistema Federal, responsável pela oferta de supletivo em todos os níveis de escolaridade, escolas demonstrativas e geradores de pesquisas; b) Sistema Estadual, encarregado pela oferta das escolas médias, superiores e profissionais, bem como a formação dos professores; c) Sistema Municipal, incumbido das escolas municipais e médias, ambas conectadas com o contexto de sua comunidade local.

Além desta proposta, Anísio Teixeira empreende seus esforços por uma educação capaz de superar o divisionismo entre a teoria e prática. Apesar de todo seu aparato teórico e suas contribuições, dedicou parte de seu trabalho para a Educação Primária, na defesa de um trabalho com fim nela mesma. Suas influências alcançam os outros níveis de ensino, como a Educação Superior e a formação de professores. Neste último temos grandes marcos do educador para se pensar no preparo dos docentes, como a criação das escolas normais anexas às instituições de ensino experimentais.

Para além das escolas criadas, legislações elaboradas e homologadas, organização do espaço e tempo escolar e os cargos desempenhados, o fidalgo educador deixou uma vasta referência para a literatura educacional brasileira, a partir de suas percepções e pesquisa.

Anísio ainda hoje é lembrado como pai da escola pública brasileira mas, em nossa opinião, devemos também exaltá-lo como um dos profissionais que merecem destaque por ter estruturado em seu tempo um modelo de educação destinada à formação completa do ser humano por meio da ampliação do tempo de permanência deles sob a tutela do Estado. Esse formato perdura como sendo um dos exemplos de organização de espaço-tempo existente nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras. De fato, há de ampliarmos o debate sobre isso e não consideramos este modelo como sendo o correto e o ideal para todas as instituições públicas de ensino. É preciso considerar o contexto econômico, social, físico, biológico e cultural de cada comunidade educativa para se pensar no tipo de educação para atender às necessidades humanas daquele território.

Em março de 1971, Anísio se candidatou para a cadeira da Academia Brasileira de Letras. Em mesma época saiu para uma visita ao então acadêmico Aurélio Buarque de Holanda e desapareceu. No dia 11 do mesmo mês é encontrado

morto no poço do elevador (NUNES, 2010) e então entra para a história da educação brasileira como pai da escola pública.

3 O MESMO CENÁRIO, OUTRAS HISTÓRIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Era uma vez uma cidade que possuía uma comunidade, que possuía uma escola, mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os muros e não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a comunidade e a cidade passou a ser uma grande aventura do conhecimento.

Texto extraído do vídeo "O direito de aprender", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF.

Descreve-se, rapidamente, os caminhos históricos que diferentes movimentos, Anarquista, Integralista e Escolanovista, pautados na Educação Integral, desenvolveram no Brasil. Os trabalhos deles subsidiaram a estruturação de propostas e políticas públicas atuais, bem como o ser humano em sua multidimensionalidade.

Enquanto sociedade do conhecimento e, ao mesmo tempo, Terra-pátria, o planeta urge por mudanças cruciais para a manutenção das condições básicas de existência da vida humana. Ao mesmo tempo, as evoluções biológicas e os desenvolvimentos filosóficos e pedagógicos apontam para se pensar em uma educação contextualizada, complexa, inter-multi-transdisciplinar, inter-transcultural e compartilhada entre diferentes atores e setores da sociedade.

Constatamos a organização dos movimentos anteriormente citados a partir das demandas e dos interesses sociais da época, sejam de cunho emancipatório, autoritário ou liberal. No entanto, fica a questão: quais as necessidades de nosso tempo? Os valores humanos são cada vez mais enfatizados na formação dos educandos para se humanizar as relações e, ao mesmo tempo, sensibilizar pelos múltiplos interesses de uma sociedade adoecida e, ainda, cega para os destinos incertos apontados pelo futuro.

A Educação Integral, hoje, não é mais um projeto de movimento: é uma concepção de educação garantida pelas legislações, no currículo, nas relações e na proposta pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino.

Falar de Educação Integral requer compreender a sociedade como um todo, pois a escola faz parte deste complexo chamado Terra.

No entanto, é imperioso de nossa parte desenvolver e situar neste trabalho os contextos atuais e mercadológicos. A lógica da economia reducionista se alastrou

pelos Estados-Nação. Não podemos concebê-lo como fenômeno novo, mas como um projeto desenvolvido e, atualmente, implantado. Os favorecimentos advêm da globalização, ou, nas palavras de Morin (2012), da ocidentalização econômica e cultural durante o século XX. A supremacia do ocidente sobre as outras partes do mundo se deram por inúmeros motivos e, um dos principais, a interligação por vias marítimas dos povos separados pelo formato geológico do planeta durante a metamorfose continental. Podemos ver suas influências na mídia, consumismo, industrialização e o *imprinting* social dos povos subjugados pelos países dominantes.

Quanto à educação, os moldes neoliberais se impõem por meio da estruturação de políticas educacionais com a formatação de instrumentos de avaliação para mensurar o conhecimento dos educandos de acordo com os padrões internacionais estabelecidos como qualidade educacional. Na mesma vertente, a aligeirada formação de professores e alunos, oferta de modalidades de ensino mais econômica, currículos prescritos de acordo com as necessidades do mercado e diminuição do investimento do Estado em políticas públicas voltadas para a escola e formação dos cidadãos são exemplos de como o pensamento neoliberal se faz presente em nossa sociedade atual.

Educar Integralmente está além da exclusividade de atender às demandas econômicas. A concepção de educação defendida por esse trabalho pressupõe o desenvolvimento das capacidades humanas a de uma perspectiva ecológica, planetarizada, complexa, em que os interesses dos seres humanos, seus valores para o pensar bem (MORIN, 2017), estejam acima da competitividade, do lucro e da formação única e exclusivamente para a atuação profissional.

É preciso, conforme destaca Morin (2012), educar para as certezas e incertezas da vida, compreensão e solidariedade, a partir de atitudes éticas consigo, com o próximo e com o cosmo (incluindo nossa Terra-Pátria). As influências sociais, históricas e biológicas nos acompanham desde o surgimento do Universo, e devemos considerar o caminho incerto do trajeto percorrido por nós. O rompimento com o divisionismo instaurado entre a tríade indivíduo/sociedade/espécie pode ser superado pela proposição do pensamento complexo, conforme defende o autor referido.

Enquanto indivíduos carregamos em nós as singularidades e aproximações biológicas e culturais dos seres humanos; somos criados e criadores das

organizações sociais e dos agrupamentos comunitários e pertencemos à espécie *Homo sapiens*, evoluída e dotada de razão e loucura (como apontaremos a seguir). Não somo a divisão desta tríade, mas a integração e interlocução dela. Somos seres complexos, produtores e produtos de uma complexidade.

3.1 O CENÁRIO ATUAL: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Pautados no pensamento complexo e sob a certeza de estarmos em uma sociedade com os modelos neoliberais já implantados (COSMO; FERNANDES, 2009), precisamos antes de prosseguir reconhecer a nossa identidade enquanto seres de uma espécie: *homo sapiens-demens*. Ao atingirmos o uso da razão com a evolução de nossa espécie, nos acompanha também a loucura como sendo, não o oposto, mas a integração de nosso ser para alcançar ou personificar nossos desejos e prazeres.

Somos uma espécie pertencente a uma sociedade, produtores culturais a partir de nossos pensamentos/espíritos ligados ao Sistema Nervoso Central, o qual é estimulado pelas influências e organizações sociais determinadas pela própria humanidade. A loucura, como parte de nossa identidade, nos acompanha em todos os momentos da vida. A utilização do conhecimento, hora para o bem e hora para o mal, nos impele a tomada de decisões por muitas das vezes, embasadas em princípios reducionistas e descontextualizados. Adaptamo-nos ao meio conforme os contextos, somos resultados dos próprios interesses e organizações de nossa civilização.

A sociedade, desde a globalização, mantém as políticas com seu escopo na manutenção do mercado. Conseqüentemente, as concepções de ser humano, educação, sociedade e política são subordinadas a um novo ditame: a economia simplificada e com base na lucratividade sem a consideração de importantes fatores humanos. A perspectiva se torna modelo para todas as instâncias e organizações da economia mundial (LEME, 2010).

O neoliberalismo, corrente defensora da minimização do Estado e suas influências em setores econômicos e sociais, se implantou nos países como solução de uma crise financeira e ampliou as influências sob os setores sociais concebendo-os como gastos a serem evitados pelos governos.

A globalização, como evento econômico e de rompimento fronteiriço, influenciadora de uma nova dinâmica de mercado, sociedade, cultura e educação, promoveu a interlocução entre as nações por meio da propagação de uma cultura marcada pela internacionalização de grandes marcas e costumes da classe dominante, a qual detém maior poder econômico e, conseqüentemente, influências na multiplicação dos seus princípios entre as comunidades e sociedades.

A globalização não trouxe apenas a difusão de uma cultura, mas a imposição de padrões típicos do ocidente e valorizados como benéficos para os habitantes terrenos. Pautados na homogeneização, impetram na soberania dos países e desvalorizam a diversidade existente nas nações, com os efeitos massificadores dos estereótipos preconizados como corretos e difundidos pelo mercado em suas diferentes esferas de atuação. Em seus estudos, Leme (2010, p. 127) compreende

[...] a globalização como sendo um processo de artificialização e de padronização dos valores da cultura, em esfera global, diferenciadas para a ampliação do consumo (conforme a renda) e como um grande espetáculo para todos, em todos os lugares do planeta.

Há muito nossa sociedade, em especial os países latino-americanos, são alvos de propostas neoliberais para padronização de princípios e subordinação do mercado à elite econômica mundial. O viés mercadológico, como centro dos interesses, se torna instância reguladora do funcionamento dos quatro motores impulsionadores da terra: ciência, técnica, indústria e lucro (MORIN, 2017).

Diante da crise mundial e após as políticas de governo adotadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, liderados por Margareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente, os Estados-nações começaram a operar modelos neoliberais em suas organizações internas (CARINHATO, 2008). Pautados nos princípios de redução da participação dos Estados nas políticas econômicas, privatização de empresas públicas rentáveis e fechamento das de baixo lucro, livre comércio para a concorrência e concepção do cidadão como ser individual e devendo ser formado para a responsabilização de seus atos, a competitividade e a formação aligeirada, o neoliberalismo se instala como opção para os países latino-americanos receberem auxílio financeiro dos órgãos internacionais.

Após o Consenso de Washington (1989), organizado pelo *Institute for International Economics*, com a participação de especialistas do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional e os representantes das nações latino-americanas,

foram estabelecidas determinações aos países subdesenvolvidos para receberem auxílio financeiro dos órgãos. Nesse caso é preciso enfatizar a influência dos Estados Unidos nessas decisões, por ser um dos países com maiores contribuições aos órgãos econômicos e, por isso, tendo maior participação nas deliberações, proposições e votações. Os objetivos estadunidenses são claros: coerção dos países latino-americanos em crises financeiras para agirem conforme os interesses dele, adotando o mesmo modelo em nações beneficiárias para afastá-los dos países orientais, até então ligados ao Socialismo, com valores econômicos herdados da União Soviética.

Com isso, as influências deste modelo chegam ao campo social e, principalmente, à educação. As organizações das escolas públicas no Brasil passam a ser estruturadas sob lógica de igualar a educação brasileira aos padrões de qualidade exigidos pelo mercado. Dentre as determinações do Consenso de Washington, o corte de verbas e a terceirização de serviços, a princípio, de responsabilidade do estado são exemplos de medidas adotadas (e impostas) aos países latino-americanos, dentre eles o brasileiro. Conforme Leme (2010, p.131), foram propostas as seguintes adoções:

- a) o equilíbrio das contas públicas, obtidas, preferencialmente, a partir das reduções de despesas (como cortes em subsídios destinados a empresas públicas e privadas) e não pelo aumento de impostos;
- b) a liberalização da economia aos investimentos estrangeiros; isto é, uma abertura comercial e um processo de desregulamentação com gradativo (porém, constante) processo de redução do controle governamental sobre o setor privado e, ao mesmo tempo, sua atuação direta no setor produtivo através da aquisição de empresas estatais (geralmente atuando monopolisticamente);
- c) Sugeria claramente um processo amplo de privatização como a solução mais eficaz para transferir para o setor privado as empresas do Estado que, por sua vez, passariam a atuar sobre as leis do mercado, fortalecendo o ambiente competitivo (o que permitiria, a um só tempo, a resolução da “questão fiscal” do Estado e, de outro lado, a indução de um progresso técnico que somente os capitais privados transnacionais poderiam ofertar, na forma de produtos e serviços).

Para o Brasil, em especial, houve orientações específicas: a) aceleração das privatizações; b) reformas constitucionais no âmbito fiscal; c) desregulamentação da economia; d) flexibilização dos direitos trabalhistas; e) redução dos investimentos dos Estado em políticas públicas e f) reforma dos aparatos burocráticos estatais (LEME, 2010). As orientações começaram a ser implantadas durante o mandato do presidente Collor (1990/1992).

As políticas neoliberais ganharam forças e se ampliaram, por meio da desestatização de empresas lucrativas; diminuição de investimentos em políticas públicas, em especial as sociais; abertura de capitais de investimento para empresas estrangeiras e culturas dominantes, tidas como padrões para as sociedades subdesenvolvidas; desregulamentação da economia em benefício ao livre comércio e a privatização de empresas, bem como a criação das chamadas Parcerias Público-Privadas.

Atualmente a lógica neoliberal impera sobre a sociedade brasileira e a educação sofre com esses impactos. Por meio das políticas de formação individual, aligeirada e com um currículo focado na competitividade, individualidade, meritocracia e a prioridade para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por se tratar de componentes curriculares, conforme a lógica mercadológica, essenciais ao desenvolvimento do ser humano polivalente exigido pela perspectiva neoliberal. De acordo com Cosmo e Fernandes (2009, p.2)

[...] os professores estão sendo formados sob esta lógica e formam seus alunos da Educação Básica sob o mesmo parâmetro. Portanto, o neoliberalismo já imprimiu suas marcas na educação brasileira e suas contradições se fazem presentes cada dia mais em nossas escolas.

Para as autoras, a educação brasileira se estruturou por meio de instrumentos mensuradores dos avanços e retrocessos das escolas a partir de um padrão de qualidade educacional estabelecido de acordo com a perspectiva do mercado. A subordinação das instituições e dos sistemas de ensino às políticas educacionais curriculares a partir dos interesses das classes dominantes são outros fatores inerentes a essa perspectiva de sociedade (COSME; FERNANDES, 2009).

A percepção de cidadão e cidadania na perspectiva neoliberal pretende formar uma mão-de-obra hegemônica com foco na competitividade. Na mesma lógica, terá maiores chances de possuir empregos os sujeitos aptos com titulações acadêmicas, especialistas e com o perfil competitivo, individualista e polivalente (COSME; FERNANDES, 2009; EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017).

A intenção de regular os cidadãos aos ditames do mercado exigiu a estruturação de uma escola com o perfil capaz de atender a essas exigências, por meio da difusão dos princípios em seus planejamentos, desenvolvimento e avaliações. Para o mercado se torna benéfico possuir o maior número de profissionais formados, podendo regular os salários conforme os interesses

econômicos sem a interferência do poder público e não havendo escassez de mão-de-obra, pois, nessa visão, as demandas serão supridas pelo quadro de reservas em substituição dos sujeitos não adequados ao sistema.

A prática pedagógica dos docentes passa a ser regulada por um currículo comum, antes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o discurso de se manter a equidade educacional por meio de conhecimentos selecionados como mínimos e essenciais ao desenvolvimento dos educandos. De fato, devemos considerar a abertura dos documentos para a flexibilização dos saberes de acordo com as realidades educacionais dos sistemas e instituições de ensino, porém, no caso da BNCC, as habilidades são apresentadas como o mínimo que os educandos deverão ter desenvolvidos ao longo da sua jornada escolar.

As normatizações curriculares acabam por influenciar a prática pedagógica docente, os quais se vêm obrigados a cumprirem com o mínimo exigido pelos documentos norteadores. Além do mais, as avaliações externas para acompanhar o desenvolvimento dos educandos são homogêneas, as exigências são as mesmas para todas as instituições de ensino no território nacional, em especial as escolas públicas, por serem submetidas obrigatoriamente a esses exames. Os processos avaliativos acabam por atender aos princípios neoliberais, pois fomentam a competitividade e o individualismo entre alunos, professores, escolas e sistemas de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é exemplo de como o governo atua na perspectiva neoliberal, quando se propõe uma verificação em massa dos sistemas de ensino para, a partir de indicadores, mensurar em números a qualidade educacional do país. As avaliações, tanto em nível nacional quanto de cada instituição de ensino, fomentam o individualismo, a meritocracia e a competitividade entre as escolas públicas brasileiras.

O cobrado pelos instrumentos avaliativos vai ao encontro dos interesses das classes dominantes e, conseqüentemente, dos governantes. Cosmo e Fernandes (2009) pontuam a contradição do projeto neoliberal adotado pelo governo, quando estabelece instrumentos de verificação do coeficiente aprendido pelos alunos ao longo de seus percursos nas diferentes esferas acadêmicas. Mesmo sob a justificativa de oferecer os dados como suporte para o desenvolvimento do trabalho

das escolas, ainda há, mesmo veladamente, o controle político diante da formação dos educandos matriculados, especialmente nas escolas públicas.

Além do controle curricular e avaliativo, a proposta neoliberal propõe a formação aligeirada de professores e alunos para atender aos ditames mercadológicos. A educação à distância e o encurtamento das licenciaturas corrobora com a perspectiva de contingenciamento dos gastos quanto à formação do professorado brasileiro. Cosme e Fernandes (2009) pontuam o quanto é mais barato a oferta da educação à distância, seja a título acadêmico (graduação e pós-graduação) ou a formação continuada ofertada pelas unidades escolares e os sistemas de ensino. A oferta dentro das unidades escolares representa ainda um modo econômico, quando se propõe a utilização do mesmo espaço de trabalho como *lócus* formativo para os profissionais da educação atuantes nas unidades.

Percebe-se, também, a partir das leituras sobre a relação entre o neoliberalismo e educação, a preocupação quanto à oferta de educação à distância para outras áreas do Ensino Superior e do Ensino Médio em nível técnico.

A participação da sociedade civil, por meio dos cidadãos ou organizações do terceiro setor, também corrobora com o ideal neoliberal. Nesse contexto, Cosme e Fernandes (2009) pontuam a presença de indivíduos não técnicos para a condução e gestão de políticas públicas, sistemas e instituições de ensino. O Estado começa a responsabilizar outros setores da sociedade, delegando a eles o papel competente aos setores governamentais, como intervenção e proposição de soluções às problemáticas educacionais, evitando o gasto com programas e projetos para combater a evasão, o baixo rendimento, a indisciplina e a violência.

O funcionamento da educação brasileira sob a ótica neoliberal pode ser evidenciado: nos cortes de investimentos em programas, políticas públicas e valorização profissional; desinvestimento na infraestrutura das escolas; a inserção da sociedade civil na gestão das instituições de ensino; a operacionalização acelerada e a distância da formação de profissionais, em especial os da educação e o estabelecimento de padrões de qualidade educacional como modelo a ser alcançado por todo território nacional. Não estamos falando de um projeto, mas de algo já materializado em todas as instâncias e instituições de ensino brasileiras. No entanto

A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal

impõe, principalmente, aos países periféricos do mundo (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017, p.10986).

Nesse trabalho defendemos uma concepção de educação contrária à perspectiva neoliberal. A defesa pelo desenvolvimento das capacidades humanas não tem relação com a formação do profissional polivalente defendido pela ideologia mercadológica.

A formação polivalente, na perspectiva da complexidade, propõe o preparo do indivíduo para as incertezas do agir com a aposta e a esperança em um projeto sem a possibilidade de controlar o futuro (MORIN, 2012). É preciso formar o cidadão para o exercício pleno de suas potencialidades, é preciso formá-lo em sociedade para, na e durante a vida. A vida humana não é separatista e tampouco isolada.

Educar integralmente está aliado ao pensamento complexo (MORIN, 2017, 2012, 2013) pela certeza da integração de todas as partes, para o que há a aproximação entre conhecimentos, sentimentos, experiências, culturas, povos e sujeitos em uma perspectiva transcendental e transdisciplinar de vida. Nos referimos a uma educação para além da limitação ao trabalho, mas tendo as atividades laborais como parte importante para o desenvolvimento humano, comunitário e social de cada indivíduo pertencente a uma sociedade.

É preciso evoluir e pelo trabalho também avançamos. Porém, para a compreensão e solidariedade entre indivíduo/sociedade/cultura/comunidade, se faz necessária a valorização de todas as partes, o autoconhecimento, a solidariedade entre famílias, comunidades e nações. Não compete à escola se responsabilizar sozinha por tudo, mas planejar e desenvolver, em conjunto com a sociedade, uma perspectiva de educação generalista, transdisciplinar, complexa.

3.2 EDUCAR INTEGRALMENTE PARA O *HOMO COMPLEXUS*

Discorreremos na primeira seção sobre as influências dos movimentos com propostas pedagógicas, políticas e filosóficas diferentes para a formação integral dos indivíduos. Tivemos exemplos de correntes pautadas na: libertação da classe oprimida pela sociedade burguesa; formação do soldado integralista para a salvação da sociedade corrompida; e no preparo para se atender as necessidades liberais da época. Atualmente outros contextos e realidades emergem da sociedade, pautados em um progresso constante, no qual o conhecimento está disponível às classes, a

tecnologia cada vez mais avançada, os Estados-nação atuando na organização e controle dos seus povos e o planeta continua a orbitar em torno de uma estrela em uma translação que dura em média 365 dias sem destino certo.

A formação do ser humano continua ativa na agenda dos projetos e das políticas públicas educacionais, para se atender aos interesses das classes dominantes e dominadas. Na atual conjuntura de uma sociedade neoliberal, ocidentalizada e com fortes traços mercadológicos em nosso cotidiano, cabe neste item responder à seguinte questão: por que educar integralmente?

Na seção anterior encontramos, nos três movimentos estudados, a preocupação em trabalhar pelo desenvolvimento do intelecto, da moral e do trabalho manual dos educandos das escolas de cada movimento. O entendimento de Educação Integral remete então à formação do ser em sua completude corporal. Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação foi centrada no fomento e desenvolvimento do intelecto e do físico.

A modernidade, na história da Educação Integral, tem suas influências quando se propõem a pesquisa e, conseqüentemente, o ensino fragmentado das disciplinas e a disjunção entre as ciências. Porém, Morin (2012) nos apresenta o óbvio: o funcionamento indissociável da sociedade, do indivíduo e da espécie. A solidariedade, ora tida apenas como valores cultivados pelo espírito (aqui tratamos como mente) se apresenta também desde a organização cósmica, passa pela simbiose celular e desencadeia na espécie e indivíduo que nos tornamos.

Os atos solidários podem ser identificados nas trocas de informações entre as células corporais; a ordem e desordem cósmica, quando são estruturados novos corpos celestes a partir de poeiras e fragmentos de outros astros destruídos; a relação de auxílio, produção e transmissão de conhecimentos entre os povos, gerações e indivíduos, podendo influenciar na transformação ou permanência dos ritos, símbolos e organizações comunitárias. Sempre estamos em trocas solidárias e, na perspectiva da Educação Integral, a valorização e o fomento das capacidades humanas, sem sobreposição, e a incorporação de valores e saberes culturais são princípios fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Aprendemos e ensinamos, formamos e estamos em formação pelos contatos estabelecidos entre o *eu* e *nós*.

A fragmentação não cabe no desenvolvimento do ser humano. Mesmo com a negação da integração interdependente de todos os fatores, estamos em conexão conosco, com o outro e com a organização cósmica de nosso planeta.

Para Morin (2012) estamos na segunda pré-história da humanidade, quando não temos ainda todas as nossas potencialidades amplamente desenvolvidas, por permanecermos na Idade de Ferro, pelo fato de continuarmos com as forças bélicas imperiosas nas sociedades e nas relações entre os pares, as quais deveriam ser harmônicas e solidárias.

A neurociência nos aponta o quão pouco utilizamos nossas capacidades cerebrais diante de toda a potencialidade do Sistema Nervoso Central (MORIN, 2012). Mesmo nos destacando diante da natureza enquanto seres com faculdades superiores desenvolvidas em relação aos outros animais, ainda nos encontramos estacionados em uma era na qual a subjugação, incompreensão, racionalidade, autojustificação e a disjunção dos saberes são precedentes para a concretização de um planeta interconectado pelas redes físicas e pelos sentimentos fraternos e de pertença a esse orbe. Ainda em seu trabalho, com o propósito de nos mostrar o quanto precisamos de nos reaproximarmos de nossa humanidade, daquilo que nos torna humanos, Morin (2012) nos aguça a pensar sobre o porvir de nossa espécie:

Poderemos assumir o destino dialógico *sapiens-demens*, ou seja, manter a razão sem ficar encerrados nela, conserva a loucura sem cair nela?
 Poderemos suportar a situação neurótica do ser humano no mundo, consciente, ao mesmo tempo, de ser tudo para si mesmo e nada no universo?
 Poderemos assumir a angústia do inacabamento de nossas vidas e da incerteza do destino humano? Poderemos aceitar ser abandonados pelos deuses? Poderemos abandoná-los?
 Saberemos que somente o amor e a poesia vividos são respostas capazes de levar a enfrentar angústia e mortalidade?
 Poderemos inibir a megalomania humana e regenerar o humanismo?
 Poderemos fortalecer o mais precioso, o mais frágil, essas últimas emergências que são o amor e amizade?
 Poderemos praticar a reforma interior que nos tornaria melhores?
 Poderemos, um dia, “habitar poeticamente a Terra”?
 A humanidade está em formação. Há possibilidades de rechaçar a barbárie e realmente civilizar os humanos?
 Será possível transformar a hominização em humanização?
 Será possível salvar a humanidade, realizando-a?
 Nada está definido, nem o pior (MORIN, 2012, p.295).

Nos impulsionamos para a automatização de nossas ações e relegamos o desenvolvimento de nossa humanidade, valores pertinentes ao “ser” humanos, para segundo plano.

No entanto, Morin (2017), apresenta caminhos para um contexto pelo pensar bem, mantendo a relação ecológica e indissociável entre indivíduo/sociedade/espécie por meio do pensamento complexo. Em uma definição simples, mas não simplificada, poderíamos conceituar a complexidade como o todo das partes e a parte do todo, tecer junto. Nessa vertente, a forma como percebemos e agimos em sociedade se tornará o caminho para o que autor define, como planetarização: integração de culturas, saberes, indivíduos e seres vivos de forma solidária, simbiótica e ecológica. Há nos trabalhos do autor a proposição de reformas interdependentes para a aproximação entre ciências, indivíduos, culturas, sociedades e Estados-nação, imbuídos de propósitos comuns, mesmo mantendo suas singularidades. Acredita que as reformas da vida, sociedade e pensamento contribuem para a ruptura do paradigma compartimentalizado existente na contemporaneidade. A reforma do pensamento, por sua vez, se dará pela educação, sendo ela responsável pela formação dos seres humanos.

Chegamos então na importância, neste momento, de se pensar a educação não como salvadora, mas como parte do processo de reforma do planeta. Como o pensamento complexo concebe o todo como estando presente nas partes e as partes integrando o todo, a concepção de Educação Integral, defendida nesse trabalho, corrobora com a afirmação da Guará (2006), quando ela considera o desenvolvimento das capacidades biológicas, sociais, afetivas, cognitivas, éticas, lúdicas e estéticas do indivíduo, sem sobreposição entre elas. Porém, contrapomos o posicionamento de uma educação plena, completa, quando, pela própria posição do Morin (2017), somos seres inacabados e desconhecemos as potencialidades cerebrais, espirituais e corporais de nossa espécie. Por isso, para nós, Educação Integral pode ser entendida como o desenvolvimento das potencialidades humanas e de suas capacidades, aceitando o nosso inacabamento, mas atuando, mesmo na incerteza do porvir, no fomento das possibilidades atuais e futuras de nossa evolução enquanto espécie e seres humanos.

Encontramos nos escritos de Morin (2017, 2013, 2012, 2011a, 2011b, 2003), como princípio filosófico para o desenvolvimento desta seção, as respostas emergentes para se educar integralmente na sociedade atual, considerando que os caminhos entre a separação e a integração dos saberes, seres e ambientes se encontra em relação ténue e incerta. A complexidade surge como resposta para se romper com o modelo fragmentado de sociedade e educação, propondo a

aproximação entre os conhecimentos e concebendo o ser humano como ser inteiro, em seus aspectos biológicos, físicos, sociais, históricos e cósmicos.

Morin (2011) aponta as consequências emergentes do modelo de pesquisa e produção do conhecimento impostos pelas ciências modernas,

O pensamento moderno é marcado por uma grande disjunção, muito bem formulada por Descartes, entre dois domínios que se tornaram incomensuráveis, o do espírito, do sujeito, da filosofia; e o da matéria, da extensão, da ciência, da realidade empírica. Há não apenas a separação, mas também um duplo desenvolvimento de cada um desses domínios que ocorre separadamente (MORIN, 2011a, p.21-22).

Neste sentido banaliza-se tudo o quanto possa tornar o ser humano sensível e próximo da sensibilidade humana. Exclui da produção do conhecimento o espírito, o qual é dotado de toda a poesia, para enfatizar a racionalização do ser e (sobre)viver em sociedade. Anula-se a essência da humanidade e a enclausura em leis apresentadas como deterministas para o funcionamento da sociedade. Na perspectiva de Santos (2008), as ciências modernas pretendem dominar a natureza pelo mapeamento de suas leis, por meio da redução e quantificação dos resultados obtidos durante as pesquisas. Ao determinar a causa e fim acreditavam-se compreender o funcionamento de tudo, prevendo seus acontecimentos.

Com o apogeu do positivismo, tentaram imprimir os determinismos nas ciências humanas e sociais, com o intuito de mapear o funcionamento da sociedade, do indivíduo e da espécie, regulando os acontecimentos e interferindo neles por meio dos padrões identificados ao longo das pesquisas, ou seja: subjugá-los a partir das descobertas e reproduzi-las na sociedade. No entanto, como vemos, a subjetividade do ser humano, bem como as metamorfoses biológicas, históricas e sociais impedem a proliferação de ideias deterministas como se fosse possível estabelecer leis para gerenciar fatores sociais, antropológicos, filosóficos, relacionais, humanos (SANTOS, 2008).

A fragmentação da pesquisa disciplinar impede a contextualização, isolando-os em sua especialidade sem que estes tenham condições de abarcar outros aspectos capazes de dar completude às respostas para diferentes questões, pois “Os problemas são interdependentes no tempo e no espaço, enquanto as pesquisas disciplinares isolam os problemas uns dos outros” (MORIN, 2011a, p.51).

Ao estabelecer hiperespecializações para se atender a fins específicos, o pensamento moderno influenciou na separação dos conhecimentos e,

consequentemente, como eles seriam transmitidos. A organização escolar tem reproduzido o modelo proposto por Descartes, talvez não de maneira consciente, quando se considera os *imprintings* do neoliberalismo no campo educacional. Os professores, formados nessa perspectiva, apenas reproduzem as características de sua formação enquanto docentes e, porque não, enquanto seres humanos.

A partir da crise da modernidade, a qual percebe a incapacidade de se responder às questões científicas, filosóficas e sociais com base nos determinismos, emerge um novo paradigma de aproximação entre as ciências da natureza e as ciências sociais/humanas. O dualismo começa a ser superado no campo científico e a transdisciplinaridade propõe a aproximação entre as áreas do saber para se compreender as questões filosóficas, sociais, naturais e morais. O conhecimento passa a ser concebido em esfera local e global, pelo vasto campo a ser explorado e, ao mesmo tempo, apropriado pelos seres humanos. Ao contrário da rigidez, exclusão e segregação das ciências modernas, a atualidade propõe a inclusão, integração e criatividade do pesquisador na produção do conhecimento.

A contemporaneidade urge pela aproximação das áreas, fomentando trabalhos intertransdisciplinares para se responder às demandas da sociedade atual, em que a contextualização do conhecimento se faz necessário para continuar com o progresso mundial.

A era planetária necessita situar tudo no contexto planetário. O conhecimento do mundo como mundo se transforma em necessidade simultaneamente intelectual e vital. Trata-se do problema universal de todo cidadão: como conseguir acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e de organizá-las. Contudo, para articulá-las e organizá-las, e com isso reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária uma reforma do pensamento. Essa reforma, que inclui o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, exige *ipso facto* a complexificação do conhecimento (MORIN, 2011a, p.50).

Para Morin (2011a) a Terra passa pela planetarização, quando as sociedades, ainda na era moderna, começam a se aproximar por meio das trocas e integrações marítimas, biológicas (reprodução e transmissão de doenças), culturais, sociais e individuais (miscigenação). Estamos em um movimento intertranscultural, no qual as culturas promovem a troca de conhecimentos e, ao mesmo tempo, incorporam outros elementos às suas realidades.

Ao mesmo tempo, unificamos nossos ideais pelo surgimento da Terra-Pátria, mesmo que muitos ainda não a vejam assim. Unidos pelo propósito de manutenção do planeta e diante das incertezas do futuro, somos convidados a repensar e

aproximarmo-nos uns dos outros, de maneira solidária, ética e compreensiva, para se emergir uma sociedade de pensamento e ações complexas.

A mundialização permitiu – por meio das tecnologias da informação e comunicação, meios de locomoção aéreos, terrestres e marítimos – o diálogo entre povos, sociedades e etnias. As manifestações artísticas e culturais extrapolaram as fronteiras territoriais, alcançando localidades onde foram apresentadas, incorporadas ou reinventadas.

As relações sociais proporcionadas pela mundialização oportunizaram o ambiente para se instaurar uma sociedade-mundo, transcendendo as barreiras terrestres e virtuais, expandindo para aproximações entre povos com conhecimentos distintos, porém, agora, podendo ser compartilhados entre todos. Comungamos de princípios humanos semelhantes e, ao mesmo tempo, nos diferenciamos quanto aos modelos de vida, de sociedade, cultura e individualidade.

Emerge a necessidade de se pensar nesta sociedade, não mais constituída por grupos isolados, mas enquanto residentes da grande Terra-pátria, da qual somos responsáveis pelos caminhos evolutivos ou trágicos.

Constituímos nossa humanidade pelas relações com nossos pares, por meio da apropriação de conhecimento pelas experiências, construindo valores, crenças, hábitos e saberes. Na filosofia africana, há um termo muito comum utilizado pelos povos do continente mãe. A expressão *Ubuntu*: eu sou porque nós somos, carrega para nós a máxima sintetizadora da importância das nossas “humanidades” para a constituição de outras “humanidades” e da “humanidade” da Terra-Pátria. A expressão derivada da língua *bantu*, não tendo tradução para o português,

[...] pode, entretanto, ser traduzido para significar que ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros. *Ubuntu*, entendido como ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes corteses para com outros constitui o significado principal deste aforismo. *Ubu-ntu*, então, não apenas descreve uma condição de ser, na medida em que é indissolivelmente ligado ao *umuntu*, mas também é o reconhecimento do vir a ser e não, como desejamos enfatizar, o ser e o vir a ser (Ramos, 1999, p.3).

Ramos (1999) também reforça a concepção do ser humano em sua totalidade, a partir da filosofia *Ubuntu*. A humanidade do *eu* é construída pelas relações estabelecidas com a *humanidade* do *outro*, proporcionando a construção do que *sou* e *posso vir a ser*. Morin (2012) enfatiza a importância de retornarmos ao primitivismo de nossa humanidade, não nas condições das espécies, mas pela

sensibilidade e poesia de saber viver e pensar bem. Como elucidamos anteriormente, nos tornamos seres reprodutores de dogmas, mitos e símbolos sem muitas das vezes, termos consciência das produções e propagações dessas ideias. O autor caracteriza esse fenômeno como “despertos e sonâmbulos”

No meio de um universo estranho que nos é tão familiar, somos autômatos, sonâmbulos, possuídos. Praticamos alucinadamente a nossa profissão de viver, como se fôssemos, realmente, autômatos programados desde sempre, com nosso coração que bate maquinalmente a cada segundo, nosso organismo que trabalha hiperciberneticamente com seus órgãos e miríades de células, nosso enorme computador cerebral cujas operações inconscientes mantêm nossa consciência à mercê dele. Somos habitados pela vida, pela espécie, por nossos ascendentes, pela cultura, pela sociedade, pelas ideias. Sofremos *imprinting*, submetem-nos ao paradigma, à lei. Somos máquinas que parecem, muitas vezes, triviais. Mas também somos máquinas de recalcar, esquecer, ocultar, iludir, mitificar, enganarmos (MORIN, 2012, p.285).

Mesmo como seres despertos e sonâmbulos, nossa formação não acontece de maneira isolada. Por meio das relações sociais constituímos o nosso *eu*, a nossa identidade e a identidade do planeta. Somos resultados de todo o histórico e evoluções do cosmo e de nossos ancestrais. Somos seres humanos, porque nos reconhecemos enquanto tal e reconhecemos nossos semelhantes como iguais. Somos cidadãos, porque reconhecemos uns aos outros enquanto detentores de direitos e deveres nas sociedades e, porque não, no mundo.

Partindo do princípio de conectividade/aproximação entre os conhecimentos, culturas, sociedades e valorização da história planetária, Morin (2011b) apresenta, de maneira objetiva, reflexões sobre a educação, apontando considerações quanto a formação dos cidadãos terrestres da nova era. Sempre sobre a lógica da incerteza, aposta e esperança, o autor resume em tópicos o pensamento complexo para a reforma da educação. Não temos a intenção reproduzir os escritos do filósofo, no entanto, consideramos pertinente, para a construção deste trabalho, repassá-los e, de maneira sintética, comentá-los e associá-los ao que acreditamos ser a concepção de todas as escolas e sistemas educacionais brasileiros: educar integralmente.

A Educação Integral, enquanto concepção, apresenta princípios interlocutores com as ideias apresentadas pelo filósofo. A contextualização do conhecimento, a união entre espírito e matéria, assertivas sobre a sociedade enquanto ambiente de relações humanas entre os cidadãos terrestres, a produção e reprodução de conhecimentos, a incerteza do futuro, bem como a educação para a solidariedade, compreensão, ética e para viver poeticamente encontram-se imbricadas nos

discursos de autores brasileiros atuantes na defesa por uma concepção e prática de Educação Integral.

A fragmentação da pesquisa e, conseqüentemente do conhecimento, liberou o divisionismo existente nas propostas curriculares e práticas pedagógicas no cenário educacional atual, no qual não há intercomunicação entre saberes, setores, atores e o exercício profissional docente. A superação deste contexto se torna imperioso para a concretização de qualquer política destinada à Educação Integral.

Ao se tratar da transcendência deste divisionismo, Morin (2011b) retrata sobre as conseqüências de não preparar o ser humano para aprender a conhecer destacando:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades e tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupem em fazer conhecer o que é conhecer. [...] Trata-se de armar cada mente para o combate vital rumo a lucidez (p.15).

Em outras palavras, preparar o ser humano para as incertezas do futuro, sabendo das mudanças em relação aos saberes/conhecimentos, os quais são significados e ressignificados pela própria humanidade. Nenhum conhecimento está pronto e acabado e tampouco será eterno ou imutável (MORIN, 2013). Temos exemplos de teorias refutadas no passado e, hoje, comprovadas como verdadeiras, assim como o inverso. A ilusão, no entanto, impede de vislumbrar a mutabilidade e as inúmeras possibilidades de ampliar os diferentes campos intelectivos quanto as verdades e erros em relação ao mundo e ao cosmo. Antes, considerávamos a Terra como centro do Universo, hoje entendemos uma outra realidade, inversa aos conhecimentos antigos sobre astronomia. Para tanto

Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), as condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e trocas de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o conhecimento. Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação (MORIN, 2011b, p.29).

A solidariedade se faz presente na construção do conhecimento. Educar para possibilidade dos erros e das ilusões, não as concebendo como verdades absolutas, mas enquanto condição de seres falíveis que somos. Estamos em processos de descobertas e redescobertas sobre as origens do próprio universo, da vida terrestre

e das potencialidades de nossa espécie. Entender este emaranhado presume as possibilidades de erros. Ao se pensar na concepção de Educação Integral, devemos preparar nossas crianças e nossos jovens para o futuro incerto e, ao mesmo tempo, educá-los para persistirem em tentativas sem frustrações diante de erros. Os erros são tentativas, de acordo com os conhecimentos utilizados por cada ser humano para subsidiar suas escolhas. As escolhas são frutos das possibilidades de liberdade, quanto também tempos disponibilizadas condições para exercemos.

A contextualização do conhecimento também figura como um dos saberes defendidos pelo filósofo da complexidade, pois ela é o próprio pensamento complexo (MORIN, 2013). Para ele

A supremacia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2011b, p.16).

O autor defende uma perspectiva global do conhecimento, do saber, da sociedade. Tanto enquanto humanos ou sociedade, somos multidimensionais, influenciados pelos meios e pelas relações. Não há como utilizarmos separadamente cada uma das nossas capacidades: intelectual, física, ética, estética, social, afetiva, lúdica e biológica, pois não há sobreposição ou justaposição entre elas. Carregamos traços culturais das organizações sociais, do nosso passado. As alterações genéticas advêm de adaptações culturais em diferentes ambientes naturais. A identidade se constrói a partir das nossas relações com o mundo e tudo produzido pelos grupos: cultura, saber e conhecimento, pois “[...] a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas” (MORIN, 2011b, p.35).

Os educandos carregam seus traços, sua identidade cultural a partir das construções e apropriações realizadas por eles ao longo de suas experiências com e pelo planeta Terra. São partes do todo e o todo está em suas partes. São seres complexos, integrais, assim como os professores, iguais protagonistas desse processo, também o são.

Podemos aprender de diferentes maneiras a partir de contextos distintos. Temos condições de estabelecer conexões entres conhecimentos e superar a proposta cartesiana de disciplinar o saber.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2011b, p.37).

A educação deve considerar outros aspectos do ser humano para além da memorização e reprodução de conhecimentos (capacidade intelectual). É necessária a formação de pesquisadores, seres com ânsia de novas descobertas, motivados com a sua curiosidade em estabelecer conexões entre o todo com as partes e vice-versa.

Na perspectiva da Educação Integral, a superação da compartimentalização dos conhecimentos é via indispensável para a reforma do pensamento e desenvolvimento integral dos educandos. São necessárias, nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas integradoras dos sujeitos, dos saberes, tempos, espaços e contextos e integradas à realidade, às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ao mundo e sua complexidade.

Como dissemos, a humanidade do outro contribui para a constituição do *eu* humano. Nossas relações promovem a integração de saberes e, ao mesmo tempo, evidenciam o que nos torna *uno* e *diverso* dentro de um contexto social, local ou mesmo planetário. Somos a soma do local e global, uno e multidimensional, identidade e diversidade.

A sensibilidade, outrora imperiosa em nossa antiguidade, se esvaiu pela globalização ocidental do quadrimotor do planeta: economia, indústria, ciência e lucro. Quanto mais triviais em nossos atos, mecânicos em nossas ações e possuídos pelas ideias criadas e possuídas por nós, estaremos na contramão dessa marcha.

Para o autor, a religação da humanidade com a sua humanidade acontecerá por vias poéticas, quando nos permitirmos a apreciar o mundo e suas maravilhas. Isso resulta no saber viver.

Se definimos o ser humano somente pela noção de *homo sapiens*, a afetividade aparece como supérflua, parasita, perturbadora. A loucura e o delírio aparecem como carências patológicas que alteram o fundo racional sadio da natureza humana. A sabedoria identifica-se então como prudência, como arte de viver pela qual a razão governa dominando ou eliminando as paixões, ideia, difundida durante muito tempo, de que o exercício da razão elimina por si mesmo a afetividade.

Sabemos agora que todas as atividades racionais da mente são acompanhadas de afetividade. Esta que, certo, pode imobilizar a razão é a única capaz de mobilizá-la.

A partir disso, a ideia de sabedoria complexifica-se: não elimina mais a afetividade, mas a integra. Sabemos que a paixão pode cegar, mas também que ela pode iluminar a razão se esta reciprocamente a ilumina. Precisamos de inteligência racional, mas também de afetividade, simpatia, compaixão. [...] a qualidade de vida comporta emoção, paixão, gozo. [...] Não existe fronteira clara entre racionalidade e delírio, pois a afetividade os envolve (MORIN, 2012, p.137).

O estado poético considera o encantamento, a apreciação, a adoração pelas belezas, comunhão, amizade, amor e participação no mistério do mundo (MORIN, 2012). A capacidade estética, nem sobreposta e nem justaposta, é caminho para o desenvolvimento da poesia pelo viver. Há, de fato, espaços, tempos e atores na promoção e no fomento desse saber viver poeticamente. Estamos longe de atingir a perfeição de nosso ser, pois desconhecemos as potencialidades biológicas individuais, mas a vida poética nos permite acessar capacidades, talvez adormecidas, e capazes de tornar nosso olhar mais sensível para nós e o outro.

Na perspectiva da Educação Integral, encontramos no ensino da arte e cultura meios de acesso à poeticidade do viver, assim como na prática de esportes ou acesso às tecnologias. Qualquer uma dessas áreas nos permite desfrutar de momentos sensíveis e de conexão com o conhecimento, autoconhecimento, com a história, com o outro e nos desperta a sensibilidade e o prazer pelo saber viver.

Pertencemos ao mesmo grupo social terrestre. Mesmo em nossas individualidades, há semelhanças de ordem física, biológica, social, afetiva, ética, estética, lúdica, física e intelectual. Somos, ao mesmo tempo *uno* e *diversos*. As semelhanças e diferenças têm origem a partir das construções, reflexões, conhecimentos e produções derivados de nossa humanidade. Construimos nossas identidades – individuais e coletivas –, por meio dos intercâmbios (dar e receber) humanos estabelecidos entre nós.

Para além de compreender o educando enquanto aprendiz e o professor enquanto profissional, a Educação Integral deve pautar-se nas humanidades existentes em cada um e os seus encontros, possibilitando a integração de saberes, práticas, crenças, valores, dogmas, hábitos, organização social, cultura, arte e outras especificidades que nos assemelham e diferem, o *uno* e o *diverso*. A formação da plenitude humana exige a superação das propostas nas quais se focaliza apenas o fomento intelectual. É preciso simular e colocar os educandos em

contato com outros espaços, tempos, saberes e atores sociais. Compreende-se a possibilidade de educar integralmente para além dos muros, currículos e profissionais escolares. É preciso educar pela/pelas humanidade/humanidades existentes no âmbito local e global.

Em busca desta humanidade, precisamos considerar o humano em sua complexidade. Diferente da visão cartesiana, Morin (2011b) considera o ser humano em contexto complexo e bipolarizado.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem do imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor devolve-nos à prosa. Assim, o ser humano não vive só de racionalidade e de técnica; ele desgasta-se, entrega-se, dedica-se a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte (MORIN, 2011b, p.52).

Em sua multidimensionalidade, o ser humano busca o equilíbrio entre as suas polaridades. A complexidade humana nos faz pensar na educação para sua integralidade. O ser humano é integral e, por isso, já justificaria uma educação para sua formação plena, além das questões morais, físicas e intelectuais como vimos nos movimentos Anarquista, Integralista e Escolanovista. A sua formação integral deve transpassar os aspectos desenvolvimentistas da moral, do físico e do intelecto, considerando a sua multidimensionalidade enquanto ser humano com cidadania terrestre em uma pátria cósmica.

A mundialização permitiu a interação e integração entre as diversas manifestações e concepções de vida, de ser humano e de mundo. Como efeito, estamos cada vez mais próximos, seja fisicamente ou virtualmente, conectados no ciberespaço ou pelas relações presenciais, possibilitando a ampliação de horizontes e a visões quanto ao mundo. Somos seres humanos singulares, constituídos por outras partes graças às relações estabelecidas entre os pares. A Terra continua sendo nossa moradia e com o propósito de ser percebida e concebida pela humanidade como pátria, com o sentido de pertença ao orbe suspenso no espaço. Nela, através das épocas, deixamos marcas históricas de progresso e destruição. Fomos capazes, até mesmo, de expandir nossas conquistas para o espaço, deixando impressões humanas em corpos celestes, como a Lua.

A construção de uma consciência harmônica entre os seres humanos impede de se apertar o “botão” vermelho da destruição. Somos indivíduos terrestres e por meio das nossas relações e históricos – entre erros, tentativas e acertos – construímos a bagagem cultural e social necessária para, quando preciso, repensar os caminhos diferentes dos anteriores e que tiveram como consequências guerras de destruição em massa. Aprendemos com o passado traçarmos um presente e futuro diferentes. Com isso, adquirimos experiências a partir das escolhas certas ou equivocadas, alcançando a sabedoria.

Para além da memorização de informações, é preciso educar para se fazer bom uso dos pilares estruturantes do conhecimento, construídos pelos antepassados. Pensar bem: utilizar os conhecimentos, saberes sem o divisionismo, mas pela integração entre eles. Por uma Educação Integral, é preciso formar crianças, jovens e adultos com consciência da importância de se planejar e projetar uma sociedade-mundo para todos, por todos, com todos e pelas mãos dos cidadãos terrestres.

O pensador francês convida-nos a pensar sobre a consciência e identidade terrena. Para o filósofo, somos constituídos por muitas identidades e compartilhamos de mesmas angústias, problemas e, porque não, soluções para as crises planetária. Para ele, precisamos

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade, nesta era planetária, deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a *ética da compreensão planetária* (MORIN, 2011, p.68).

Para Morin (2017), como carregamos em nossa humanidade as razões e loucuras do *homo sapiens-demens*, devemos pautar nossas ações por uma ética contra a barbárie interior e exterior. A ética da compreensão se dá pela *autoética* (conhecimento, análise, compreensão de si e do outro), *socioética* (responsabilidade e solidariedade na e entre as comunidades e sociedades) e *antropoética* (decisão individual por meio da *autoética* expandindo-a para o reencontro da humanidade com a humanidade esquecida pelo tempo, quando nos automatizamos no mundo). Ainda sobre a *antropoética* o autor nos convida a: a) assumir a condição humana complexa do ser e a relação entre indivíduo-espécie-sociedade; b) alcançar a

humanidade em nós e em nossas consciências; c) assumir o destino da humanidade. Com isso, devemos

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- alcançar a unidade planetária da diversidade;
- respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do gênero humano. (MORIN, 2011b, p.94).

Educar integralmente, para além da multidimensionalidade do sujeito, é também considerá-lo enquanto humano pelas relações com seus pares, construindo sua identidade terrena e contribuindo para a consciência planetária. A vida e o aprendizado devem alçar objetivos maiores, formando seres com valores humanos, enxergando o seu próximo como coabitante do mesmo orbe e corresponsável pelo destino dele. Devemos educar a partir da vida. O humano existente no *eu* encontra sentido no humano do *outro*, por meio dos encontros e desencontros estabelecidos ao longo das vivências na sociedade-mundo. Enveredando nessa percepção, deve-se compreender outros espaços, tempos e sujeitos como formadores, educadores e responsáveis pela formação das gerações atuais e futuras.

Sugerimos tecer uma educação para os educandos aprenderem a conviver entre certezas e incertezas futuras, preparando-os para o porvir, sabendo da existência de riscos. “O pensamento deve, pois, amar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco [...]” (MORIN, 2011b, p.80). Isso também compete ao ser humano: planejar e desenvolver frente ao incerto. Compreender as fraquezas e possibilidades humanas também compete à educação.

Dentre o trabalho com a multidimensionalidade dos seres, é preciso atuar pela compreensão humana, aprendendo a compreender a si e ao outro. Morin (2011b, p.81), salienta:

Educar para compreender matemática ou outra disciplina é uma coisa; educar para compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

O autor define duas formas de compreensão: a intelectual e a humana. A primeira significa “[...] aprender em conjunto [...]” (2011, p.82). A segunda, propõe a

compreensão da objetividade, subjetividade e intersubjetividade do outro. Compreender os contextos de suas escolhas, razões, atitudes e a importância do perdão (pagar o mal com o bem).

Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. [...] O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender aqui, inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2011, p.82).

Há de se considerar o outro, o humano, como ser histórico e com experiências para além do momento de fúria, por exemplo. Exige entendê-lo em sua completude, complexidade, em sua integralidade. Não há como compreender o outro se não promovemos a minha introspecção, pois “O autoexame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo” (MORIN, 2011b, p.87).

A compreensão também se estende às sociedades, por meio das relações estabelecidas em um diálogo intertranscultural¹⁰. As culturas dialogam pela mundialização, permitindo-nos visualizar o mundo pela percepção do(s) outro(s). Para além dos universos econômicos e capitalistas, a compreensão do outro promove a solidariedade intelectual e moral, o respeito mútuo entre os povos. Por isso

Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2011b, p.91).

A educação, por sua vez, não se encerra no ambiente escolar, porém é a escola um dos espaços de aprendizagem, com agentes educadores abrangendo desde os profissionais administrativos até o quadro de magistério da instituição. Há outros sujeitos que educam pelas relações e se encontram em outros espaços e tempos além dos escolares. Educar integralmente também pressupõe a *autoética*, compreensão individual e do outro permeadas pela solidariedade. Para Morin (2017) a compreensão deve ser ensinada desde os primeiros anos de escolarização e pressupõe a reforma do pensamento.

¹⁰ A integração e superação do divisionismo cultural, estabelecendo aproximação entre elas e, ao mesmo tempo, associação de elementos por ambas.

A educação, precisa superar a dualidade entre o espírito e a matéria, considerando o humano em sua complexidade, integralidade, humanidade. Educar integralmente não restringe ao fomento das capacidades intelectivas e físicas, mas abrange as sociais, afetivas, éticas, estéticas, lúdicas e biológicas do ser humano em formação. Tudo em prol de uma educação que considere o indivíduo enquanto cidadão planetário, com responsabilidades na condução da Terra pelos caminhos incertos, em meio aos erros e ilusões permeadas entre os diferentes grupos culturais da sociedade-mundo.

Urge a importância de uma ação coesa, coerente com as necessidades de um orbe que clama por socorro. Defendemos, para este trabalho, uma Educação Integral para além dos espaços escolares, mas que, neles, ganhem sentidos. Uma educação compartilhada entre os membros da sociedade planetária, em busca desta consciência mútua de compreensão, respeito e ética pela humanidade do *eu* e do *outro*.

Quando retomamos a pergunta inicial desta subseção, “Por que educar integralmente?”, encontramos a seguinte resposta: as justificativas foram construídas ao longo da história. A educação não tem início na escola e tampouco se finda nela. É um processo contínuo, mutável e incerto, mas depende da ética, esperança e compreensão de todos para consolidar a reforma tão necessária para a sociedade-mundo. Cabe a nós concretizarmos a Educação Integral a partir dos pilares democráticos estabelecidos em comunidade e sociedade em prol da formação do *Homo complexus*.

3.3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Consideramos a Educação Integral do ser humano, quando o situamos em uma sociedade-mundo, para o desenvolvimento de sua consciência enquanto cidadãos terrestres em busca de conscientizá-los de sua identidade planetária. As contribuições de Morin (2017, 2013, 2012, 2011a, 2011b, 2003) nos foram úteis para fundamentar a produção do trabalho deste ponto em diante.

Neste subtópico, inicialmente, devemos também considerar as bases legais para se falar de Educação Integral no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, em seus artigos, nos oportuniza refletir sobre a perspectiva de educação apresentada pela legislação regulamentadora

quanto à organização da educação em âmbito nacional. Logo nos artigos 2º e 3º, a lei determina:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Encontramos, nos trechos destacados, princípios semelhantes com a perspectiva de uma educação complexa para o ser humano complexo, proposta pelo filósofo francês. Situados em um mundo cuja diversidade se faz presente em diferentes contextos, desde a expressão de ideias até as manifestações culturais e organizações sociais, a educação deve, em consonância com diferentes atores, promover a rede integrada e integradora de saberes, anseios, programas e propostas formativas para os educandos e o livre exercício dos docentes. Não há como descartar a formação do ser humano para o reconhecimento desta diversidade existente. Educá-lo para a compreensão intelectual e humana, para as incertezas e o deparo com os erros e as ilusões de uma sociedade em constante mutabilidade, é um dos caminhos apresentado no tópico anterior (MORIN, 2017, 2013, 2011a).

Com base nos artigos do aparato legal citados, podemos ainda inferir sobre os aspectos tangenciados quanto ao desenvolvimento pleno. Dentre as axiologias apresentadas, todas se referem à completude, a perfeição. Em nossa interpretação, a legislação situa o desenvolvimento pleno também com este sentido, por meio de princípios corroborativos para uma educação capaz de atingir o desenvolvimento integral do ser humano. A própria LDBEN atua na defesa de uma Educação Integral e considera outros tempos, espaços, saberes e atores para a formação completa dos educandos.

No entanto, a nossa concepção de Educação Integral entende o ser humano enquanto inacabado (MORIN, 2013) e por isso não podemos presumir a formação plena quando ainda desconhecemos as potencialidades e possibilidades de nossa espécie e da humanidade. Por isso, pensamos em uma formação integral para o fomento das capacidades humanas já elencadas anteriormente e, ao mesmo tempo, aceitando o inacabamento do *Homo complexus* diante dos estágios evolutivos atuais.

A escola, em sua organização, compõe uma rede de instituições educativas atuantes na formação dos seres humanos. Estes últimos convivem com diferentes sujeitos em espaços e tempos além dos escolares. Sua formação não acontece apenas nas instituições formais e há outros aprendizados apropriados em momentos diferentes do tempo escolar. Brandão (2007, p.10-11) já nos chama a atenção para isso

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Com base na complexidade humana, não podemos limitar a educação a apenas um espaço e muito menos ter a escola como centro catalisador de todas as práticas educativas para o desenvolvimento das capacidades humanas. É preciso educar em conjunto! Diferentes autores corroboram com o próprio Brandão (2007), quanto à existência de outras *educações*, as quais colaboram para a formação humana.

A escola, no entanto, é o *lócus* privilegiado para a articulação do trabalho destinado ao desenvolvimento dos seres humanos, trabalhando em prol da constituição de sua identidade terrestre. Guará (2006) nos elucida dizendo:

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (p.15).

Gadotti (2009), corrobora este princípio, ao afirmar “A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar” (p.30). Ensinar já é um termo abrangente, engloba os conhecimentos construídos pela humanidade, antes divididos e, agora, emergem com a necessidade de reaproximá-los. Na atualidade, as políticas públicas de proteção social (educação, saúde, segurança) encontram-se no ambiente escolar, o que nos cabe questionar qual tem sido, então, o real papel da escola na sociedade. Se abarca tudo, talvez possa não estar cumprindo a sua real função, como nos elucidou Gadotti (2009).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a escola tem como

[...] objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem (p.419).

A escola sozinha não consegue sanar todas as demandas de uma sociedade. Por isso, consideramos a Educação Integral como responsabilidade de todos os membros da sociedade.

Pesquisadores como Moll (2012, 2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2007, 2002) e Guará (2006), figuram entre as principais referências no tema. Nós os consideramos para nos auxiliar a compreender os princípios pedagógicos de uma educação voltada para a formação integral do ser humano.

Inicialmente, tecemos este trabalho a partir de pontos considerados como imprescindíveis para a concepção da Educação Integral, sendo: a) espaços e tempos; b) relação entre escola e comunidade; c) currículo e os saberes científicos e culturais; d) intersetorialidade; e) educadores: professores e atores sociais. Neste momento, não temos a intenção discutir sobre a educação em jornada ampliada, o que nos propomos a realizar na próxima seção.

A educação não acontece apenas na escola, por mais que tenhamos a instituição como privilegiada, devido ao corpo pedagógico e estrutura logística para o desenvolvimento de atividades educativas. Cabe a ela parte do processo. Ora, se defendemos a existência de uma sociedade-mundo, precisamos educar as gerações para a sua consciência enquanto cidadãos terrestres. Não podemos limitar o trabalho aos muros físicos da escola.

Os espaços representam lutas, cultura, manifestação, história, memória, lembrança, conquista, avanço, ciência, representatividade, complexidade: partes do todo e o todo das partes, sendo ambientes de difusão e construção de conhecimentos.

À luz da epígrafe desta seção, a cidade educa, com seus bairros, espaços, tempos e sujeitos.

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (GADOTTI, 2009, p.32-33).

A aprendizagem em outros espaços também pressupõe outros tempos de aprendizado, para além da sineta ao término de mais um dia letivo. É preciso considerar o tempo como princípio da Educação Integral. Ao valorizar os outros espaços, também valoramos os diferentes momentos vividos neles. “Como nos educamos ao longo da vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando” (GADOTTI, 2009, p.21-22).

A cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...] Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade [...] (GADOTTI, 2009, p. 43).

A comunidade e a sociedade, então, se tornam, também, importantes para a formação dos educandos, e a relação da escola com ambas é primordial, pois

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (BRASIL, 2009a, 32-33).

Em uma sociedade-mundo não há como separar o espaço de preparar para a vida e o espaço de viver a partir do aprendizado. “A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno” (GADOTTI, 2009, p.35).

A comunidade possui características próprias, manifestas pelos seus habitantes por meio de suas crenças, hábitos, costumes, valores, organização, festividades, manifestações e representatividade. A rotina da comunidade impacta na formação da identidade dos educandos, os quais se apropriam destes

conhecimentos por meio das relações estabelecidas por eles com o entorno ao longo de suas vidas.

Qualquer mundo, local ou global, é, ao mesmo tempo, educador e educando, como uma cidade ou um bairro, conectando, nessa educação, o formal, o informal e o não formal. A educação acontece durante toda a vida e em “todos os cantos”. Por isso, a educação precisa ser integral e integradora (GADOTTI, 2009, p.47-48).

Os sujeitos destes espaços são agentes culturais, educadores, os quais atuam como mediadores para fomentar nas crianças, jovens e adultos à apropriação de valores, crenças, hábitos, costumes e outras verdades sobre o mundo. Os territórios são beneficiados a partir do desenvolvimento de suas ações integradas enveredados por um projeto tendo como concepção a formação integral. Ao valorizar os espaços e os saberes locais, a sensação de pertença é apropriada pelos indivíduos, seu enraizamento acontece (MORIN, 2012). São sensibilizados pela cultura, manifestações, projetos e ações desenvolvidas pela e em prol da comunidade educativa.

Escola e comunidade não são realidades isoladas, pois uma está em função da outra, ambas se complementam, mesmo com características próprias. O compromisso educativo não se restringe aos muros da escola, mas ganha sentido quanto se rompe com as paredes simbólicas e se enxerga toda a extensão da cidade e seu potencial educativo.

Ratifica-se, então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (MOLL, 2012, p.138).

Os atores da comunidade educativa envolvidos nesse processo carregam consigo saberes a serem transmitidos. Em uma proposta de Educação Integral, devemos considerar não apenas os conhecimentos acadêmicos culturalmente valorados pelas escolas. É necessário alargar para os saberes oriundos da cultura popular, da identidade do educando e da comunidade.

A educação deve, portanto, considerar esses saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006, p.17).

Alargam-se as possibilidades de diálogos quanto a escola e a comunidade caminham uma em direção a outra. Valoriza-se o diverso dando-lhe lugar digno e legítimo entre os saberes para a formação integral. Os educandos possuem identidades culturais próprias: “A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes e estar conectada com ela” (GADOTTI, 2009, p.100), bem como

Não se pode entender a educação integral sem o engajamento coletivo da população envolvida e beneficiada. A **mobilização** pressupõe a adesão da população. Para isso, ela precisa estar informada (p.101, grifo do autor).

Os diferentes grupos e movimentos também desejam serem reconhecidos e seus saberes legitimados pelo currículo escolar, pois

[...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. [...] para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2011, p.11).

A conectividade entre escola e comunidade não se limita à utilização e reconhecimento dos espaços como educativos, mas com a participação dos diferentes membros da comunidade educativa na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto em comum – pedagógico-curricular, voltado para a formação integral. A participação da comunidade educativa na elaboração da proposta de Educação Integral, pressupõe um dos princípios democráticos. A partir desta integração entre ambas, elaborarão uma proposta digna, legítima e que valore os diferentes tempos, espaços e saberes, promovendo a interação entre os diferentes segmentos e cidadãos da sociedade-mundo.

O Projeto Pedagógico-Curricular é o resultado dos objetivos, concepções de mundo, ser humano e currículo preconizados pela instituição de ensino. Os saberes constituem o escopo curricular a ser colocado em prática pelos diferentes agentes da comunidade educativa. Para este trabalho, concebemos o currículo escolar como

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA, CANDAU, 2008, p.18).

O currículo, na perspectiva da Educação Integral, exprime as intencionalidades pedagógicas da comunidade educativa. Deve estar em diálogo

com as diretrizes dos órgãos normatizadores, os interesses da comunidade, dos educandos, os saberes docentes e a concepção de ser humano defendida pelo coletivo.

É preciso enfatizar a importância de conjurar esforços de diferentes setores da sociedade, desde as esferas públicas e civis em prol de uma educação voltada para a formação integral. Como evidenciamos: a escola, sozinha, não consegue suprir todas as demandas sociais.

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da **integralidade**. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. **Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação** (GADOTTI, 2009, p.97-98, grifo do autor).

Há de se considerar a importância de outros setores das esferas governamentais convergirem, a partir de um projeto em comum, para se alcançar os objetivos da formação integral dos cidadãos. Os esforços não são limitados à área da educação, mas por ela é gerida. Como mencionamos, a Educação Integral possui finalidades próprias quanto à formação humana e seria incoerente a concepção ser tratada com maior ênfase por outros setores. No entanto, outras pastas dos governos municipais, estaduais e federal devem colaborar e assumir responsabilidades frente às necessidades formativas dos educandos e cidadãos. Entendemos por intersectorialidade:

[...] a articulação do projeto com várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e ação de cada setor, visando um trabalho conjunto na concepção, implementação e avaliação do projeto (GADOTTI, 2009, p.101).

Em uma perspectiva de sociedade-mundo e da complexidade humana, não há espaços para fragmentação de um trabalho voltado para a formação integral. É preciso a comunhão de políticas, programas, projetos e ações em prol do pleno desenvolvimento dos educandos matriculados nas instituições de ensino. Os esforços não se restringem à escola. Enquanto cidadãos, é importante oportunizar viver a cidade em todos os sentidos, atendendo às necessidades de formação complexa por meio de ações pedagógicas, conjuradas para os mesmos fins.

Por fim, há de considerarmos os personagens mediadores dos trabalhos desenvolvidos para se atingir os objetivos voltados para a formação integral. Arroyo (2012), Moll (2012) e Gadotti (2009) defendem a valorização do docente, tanto nos

aspectos formativos quanto financeiros. São eles os articuladores de todo o trabalho proposta pela e para a Educação Integral. Atuam na linha de frente, em diálogo com os currículos, os educandos, as comunidades e outros agentes educacionais, sendo estes últimos integrantes de uma rede complexa de educadores.

As contribuições de outros atores devem convergir com as finalidades pedagógicas traçadas para o desenvolvimento pleno dos educandos, sejam em espaços formais¹¹ ou não-formais¹². Múltiplos interesses estão envolvidos quando se pensa na formação humana. A escola, enquanto instituição privilegiada e competente, dispõe de condições pedagógicas e políticas para promover a articulação entre os interesses explícitos e implícitos da educação. Ora, se entendemos a escola e outros espaços da cidade como educadores, precisamos considerar outros sujeitos como também personagens mediadores para o desenvolvimento pleno. Guará (2006) reforça:

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (p.19).

Na perspectiva de uma Educação Integral, há de se considerar a existência de inúmeros educadores envolvidos nos processos formativos, os quais devem ter vez tanto na elaboração, desenvolvimento e avaliação do trabalho. Toda a comunidade educativa se torna responsável pela formação dos educandos.

A integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima (GUARÁ, 2006, p.19).

A participação de outros atores não anula a competência dos profissionais da educação e tampouco terceiriza a responsabilidade governamental da escola, mas reconhece as legítimas contribuições de integração entre eles em prol de um bem comum: a educação do *Homo complexus*.

Temos no professor o sujeito competente para a articulação das práticas formativas, por estar em posição privilegiada de intercâmbio entre as realidades da

¹¹ Espaços destinados a prática formal da educação, como escolas, universidades e instituições de ensino onde há objetivos educativos explícitos e uma ação institucionalizada, sistemática e estruturada.

¹² Espaços não institucionais, os quais promovem a educação-não formal com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2010).

escola, comunidade e do educando. Sua atuação permite a integração do trabalho, desde as esferas prescritas até as práticas. O docente, assim como o aluno, são figuras centrais do trabalho formativo, considerando o primeiro como sujeito mediador, não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas entre os saberes acadêmicos e culturais e as propostas de Educação Integral. Ouvir os docentes se torna imperioso para a estrutura de um projeto com a concepção de Educação Integral.

4 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO: REFLEXÕES SOBRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

*És um senhor tão bonito,
Quanto a cara do meu filho.
Tempo tempo, tempo, tempo.
Vou te fazer um pedido,
Tempo tempo, tempo, tempo.*

*Compositor de destinos,
Tambor de todos os ritmos.
Tempo tempo, tempo, tempo.
Entro num acordo contigo,
Tempo tempo, tempo, tempo.*

(Oração ao Tempo, Caetano Veloso)

Na seção anterior, compreendemos a Educação Integral não como projeto, mas direito de todo cidadão terreno em meio a uma sociedade-mundo e exercício constante da formação humana. Podemos educar integralmente para o bem ou mal viver. Optamos pela defesa da primeira, por coadunar com a perspectiva complexa de sociedade.

Quando a educação concebe a sua organização voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano, o fator tempo se torna ferramenta não menos importante para concretização do direito biológico de todo indivíduo. A educação deve ser repensada a partir da realidade dos educandos, projetando-a para desenvolverem a consciência planetária por meio das experiências ao longo da vida.

As políticas de Educação Integral no Brasil desenvolveram suas propostas alicerçadas na ampliação da jornada escolar como uma das estratégias para sanar deficiências e desigualdades históricas, realidade muito comum entre as camadas menos favorecidas da população brasileira. Cabe ainda refletir sobre as configurações desta modalidade de ensino no sentido de se pensar as finalidades e os desdobramentos nas dimensões prescritas e práticas de políticas públicas, projetos e programas. As ações ora figuram na defesa de uma educação em jornada ampliada, quando se propõem a aproveitar o tempo para o desenvolvimento de propostas integradas e integradoras, ora figuram na complementação da jornada escolar como possibilidade de manter os educandos por mais um período na escola sem qualquer direcionamento pedagógico coeso e coerente com a formação integral.

No Brasil, a ampliação da jornada escolar é valorizada e recebe o maior apoio entre estudiosos militantes por uma Educação Integral. Para eles o tempo, como fator indutor, é ferramenta para o alargamento de experiências educativas, artísticas, culturais, saudáveis e sociais em prol da formação integral dos educandos. Para Julkovski e Campos (2012, p. 342)

Aumentar a jornada diária de permanência na escola sem objetivos de humanização, infraestrutura mínima e debates na comunidade escolar é cumprir mera formalidade, jogar com vidas humanas e pleitear votos em eleições.

E complementam

[...] ampliar somente o tempo de permanência na escola, sem priorizar estudos, reinventar processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios, bem como perpetuar o desrespeito à diversidade, é uma ação vazia, paternalista com objetivos alienatórios (JULKOVSKI; CAMPOS, 2012, 345).

As configurações das escolas, no entanto, carecem de redirecionamento. As precariedades física e pedagógica tendem a influenciar no desempenho das atividades, tornando-as, nas palavras de Cavaliere (2007), uma instituição assistencialista ou autoritária a partir da sua organização e funcionamento ao desconsiderar outras possibilidades para a formação humana, aproveitando outras possibilidades com o tempo.

Precisamos discutir as funções de se ampliar a jornada escolar, enquanto direito e possibilidade de oferecer outras ações formativas para o desenvolvimento do *Homo complexus* em suas capacidades e dimensões.

4.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM JORNADA AMPLIADA: UMA CONFIGURAÇÃO POSSÍVEL?

As últimas décadas no Brasil foram marcadas por debates sobre a estruturação das escolas com turmas em jornada ampliada ou atividades extracurriculares no contraturno. A configuração das instituições de ensino tem sido ponto de discussão quanto à sua funcionalidade e até mesmo organização para receber educandos em período integral. Os aparatos legais fomentam a estruturação de instituições de ensino em tempo integral, especialmente no Ensino Fundamental, como é expresso pela LDBEN:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

A lei, no entanto, não estabelece as orientações para a ampliação da jornada escolar. Subentende-se que a autonomia pedagógica e financeira dos sistemas e instituições de ensino poderão estabelecer a organização e funcionamento das escolas em tempo integral. Ainda como dispositivo legal em âmbito nacional, contamos com a Lei 13.005/2014, estabelecendo o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

[...]

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

[...]

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2019).

Se na LDBEN há limitações quanto às diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas de tempo integral, no PNE encontramos estratégias para fomentar a ampliação da jornada escolar para espaços escolares e extraescolares, bem como o desenvolvimento das capacidades humanas por meio de atividades além do currículo básico.

A função da escola, conforme já mencionamos em páginas anteriores, vai ao encontro das finalidades e objetivos da educação nacional, expressa pela LDBEN, especialmente quanto ao desenvolvimento integral dos educandos. Temos essa confirmação com o PNE, o qual, nas entrelinhas, defende uma educação capaz de

promover a formação integral dos educandos. A Base Nacional Comum Curricular, em suas primeiras páginas, também corrobora deste princípio, ao pautar

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p.14).

As políticas públicas e curriculares, em âmbito teórico, se coadunam com um princípio de educação integral para atender às necessidades de um ser humano complexo. No entanto, a realidade atual revela pontos contraditórios a esta intencionalidade.

Gadotti (2009, p.64) reforça a existência de escolas atuantes a partir de uma concepção de Educação Integral em tempo integral, mas “[...] que visam ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco se contribuem com o projeto educacional das escolas”. O autor critica as instituições com os tempos de permanência alargados mantendo os educandos em projetos desprovidos de pressupostos pedagógicos consistentes e coerentes. São atividades soltas, aleatórias, não cumprindo com fins explícitos.

Conforme os estudos realizados por Cavaliere (2007), as experiências de escola de tempo integral no Brasil podem ser agrupadas em quatro categorias: a) assistencialista; b) autoritária; c) democrática; d) multissetorial. Estas classificações foram definidas a partir de análises quanto a organização e funcionamento das instituições com turmas em jornada ampliada. A seguir, elaboramos uma tabela a partir destas concepções.

Quadro 02 – Categorias e conceitos das Escolas de Tempo Integral

Categoria	Definição
Assistencialista	Escola destinada para os vulneráveis socialmente, desprivilegiados de atenção básicos. Não há intencionalidades pedagógicas, cujo objetivo principal é a oferta de serviços para substituição das funções familiares.
Autoritária	Ocupação do tempo, em uma rotina rígida, com ênfase na formação para o trabalho, de modo que não se tenham crianças nas ruas. Neste sentido, estariam coibindo a propagação da violência e protegendo os educandos de se

Categoria	Definição
	envolverem em ações criminosas ou se tornarem vítima dela.
Democrática	Ampliar possibilidades de formação emancipatória, por meio do aprofundamento dos saberes escolares, culturais e experiências democráticas.
Multissetorial	Descentralização da escola como único espaço formador, valorando outros territórios como potencialmente educativos. Articulação entre outros setores e espaços educativos para serem frequentados com a ampliação da jornada dos educandos.

Fonte: Do autor, 2020.

No ano de 2010 o Ministério da Educação encomendou uma pesquisa¹³ para um grupo de universidades com o intuito de mapear as práticas escolares envolvendo a ampliação de jornada escolar. O trabalho agrupou as experiências em duas categorias, as quais foram definidas como: a) integralidade: experiências com turmas em jornada ampliada, em que as atividades desenvolvidas aconteciam em ambos os períodos, integrando a carga horária das disciplinas comuns e os conhecimentos e propostas pedagógicas; b) complementariedade: não havendo associação obrigatória entre o turno das atividades da base comum e o turno das atividades complementares (oferecidas no turno oposto).

O tempo, enquanto ferramenta, deve ser bem aproveitado para se atingir os objetivos pedagógicos e formativos dos educandos matriculados nesta modalidade de ensino. É preciso compreender quais as finalidades de uma escola de tempo integral.

Cavaliere (2007) aponta as necessidades de suprir as lacunas históricas deixadas na sociedade evidenciadas pelas desigualdades sociais existentes entre as classes sociais. Com os propósitos de sanar as demandas da população segregada, a ampliação da jornada escolar teria como função oportunizar mais experiências de aprendizagem aos educandos. Isso justificaria os inúmeros programas e projetos em nível estadual, municipal e federal desenvolvidos ao longo das últimas décadas, sendo o Programa Mais Educação (PME) o de maior destaque. Sua configuração permitiu alargar o tempo de permanência dos educandos na escola e/ou em espaços não-escolares, ocupando e valorizando o território educativo e seus agentes culturais, bem como injetar dinheiro direto nas instituições de ensino por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A identidade da comunidade teve espaço, sendo orientado as instituições para apropriarem os saberes locais aos

¹³ A investigação foi conduzida pelas seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Paraná, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Minas Gerais.

seus Projetos Pedagógicos-Curriculares, tendo como colaboradores para a construção do documento toda a comunidade educativa.

Com o objetivo de fomentar a jornada escolar de até 7 horas diárias e a permanência de professores por igual período, as redes e instituições de ensino precisaram se organizar para receber os benefícios do programa e, com isso, oportunizar debates locais quanto a estrutura pedagógica e física a ser adotada.

Mesmo não nos propondo a analisar com profundidade o Programa Mais Educação, reconhecemos sua importância como um dos principais indutores da política de Educação em Jornada Ampliada no país. Existem pesquisas que analisaram o impacto do PME na educação pública do país, conforme o modelo proposto pelo país. Para além da organização escolar, o movimento acadêmico também recebeu estímulos durante a execução do programa, oportunizando debates quanto a ampliação da jornada escolar em âmbito nacional. Nossa opção por não aprofundar nesta temática é pelo desejo de discorrermos sobre a organização das escolas em tempo integral por acreditarmos na necessidade de aprofundarmos estudos quanto à configuração delas, enquanto política de estado e não como ações temporárias de governo.

De acordo com Gadotti (2009), a ampliação da jornada escolar, por si só, não configura uma proposta de educação em tempo integral. Inclusive, para o autor

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (p.22).

Por concordamos com o fato da educação acontecer a todo o momento, em tempo integral, e o aumento da carga horária nas instituições de ensino figura apenas parte do tempo destinado ao desenvolvimento dos seres humanos/educandos, adotamos nesse trabalho o conceito de Educação em Jornada Ampliada ao designar a configuração de escolas com o horário estendido para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares, formais e não-formais, integradas e integradoras com o período de permanência ampliado na e sob a tutela das instituições de ensino.

É preciso ir além da estratégia de ampliar a jornada escolar, considerando as configurações espaciais, curriculares e pedagógicas dos processos formativos para as instituições com o tempo ampliado.

A ampliação da jornada escolar não garante o sucesso de aprendizagem dos alunos, muito menos o desenvolvimento de suas capacidades. A escola deve cumprir sua função básica de ensinar (GADOTTI, 2009). A ampliação da jornada escolar se apresenta como solução de mais tempos para os educandos apropriarem de outros conhecimentos, além dos previstos pelo currículo básico, tais como: acesso aos bens culturais, esportivos, artísticos, sociais e tecnológicos em prol da formação dos educandos. Porém, “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (GADOTTI, 2009, p.38).

A Educação em Jornada Ampliada surge com o intuito de atender as necessidades formativas do *Homo complexus*. Os esforços e delimitações conjuradas devem possuir intencionalidades explicitadas para o desenvolvimento integral, a partir de uma visão ampliada, contextualização e contínua dos processos.

A instituição pode valorizar os potenciais educativos da comunidade, bem como sua colaboração para o desenvolvimento dos sujeitos frequentadores dos espaços escolares e os não-escolares. O diálogo entre o formal e o não formal se torna necessário, respeitado os princípios democráticos e a função da escola como articuladora do trabalho pedagógico a ser desencadeado.

Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. E, como educadores, precisamos relacionar todo o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola (GADOTTI, 2009, p.47).

O Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) das escolas de tempo integral deve expressar a identidade da comunidade educativa, suas intencionalidades pedagógicas e os caminhos a serem percorridos para se concretizar os objetivos estabelecidos. As diferentes culturas se encontram nos ambientes educativos. A relação entre os seres humanos é primordial para ampliação do conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades e dimensões, fomentando a compreensão e solidariedade, por uma ética contra a barbárie interior e do mundo. Devemos atuar por uma educação intertranscultural, pois

A interculturalidade, situada metaforicamente “entre” uns e outros, onde convergem e se sobrepõem as diferentes culturas de comunidades que convivem em um mesmo espaço social, é o “lugar” ético e o “lugar” para a ação educativa. [...] concretizando espacialmente no âmbito educacional essa ideia de “lugar” (TAPIAS, 2013, p.129, aspas do autor).

Para Tapias (2013), é necessário estabelecer encontros entre o *uno* e o *diverso* por uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Para além disso, precisamos promover uma educação para se atingir a *intertransculturalidade*, reconhecendo e valorando os pontos de convergência entre grupos e manifestações culturais e nossas semelhanças humanas.

É preciso também alargar as oportunidades de se aprender em diferentes contextos, espaços, momentos e com atores distintos. Não significa oferecer mais do mesmo e sim o que não é possível proporcionar em um tempo reduzido, como o turno parcial. Ocupar e utilizar os espaços da cidade como os museus e praças, por exemplo; ofertar oficinas de artes musicais, visuais e cênicas; desenvolver projetos de Educação Patrimonial e práticas esportivas são exemplos de como o tempo pode ser bem ampliado.

Educar em jornada ampliada requer da escola uma prática educativa diferente, em especial nas configurações físicas e pedagógicas. A escola, de acordo com as próprias metas do PNE, deve assumir o posto de articuladora, e a ampliação do tempo é a ferramenta necessária para se oferecer mais oportunidades de aprendizado aos educandos.

4.2 A ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM JORNADA AMPLIADA

Historicamente os professores brasileiros têm convivido com cenários de desvalorização quanto à sua prática pedagógica. Inúmeros contextos têm sido considerados como prejudiciais para a carreira, o desenvolvimento profissional docente e o seu desempenho em sala de aula. O baixo investimento na educação e condições insalubres são fatores identificados pelos próprios profissionais como determinantes para a baixa qualidade educacional. Infraestruturas precárias, pisos salariais abaixo de outras profissões com o mesmo nível de titulação, divisão e cumprimento da carga horária em mais de uma unidade escolar e a jornada laboral, geralmente, estendida nos três turnos de funcionamento das escolas são exemplos de enfretamentos vivenciados pelos docentes no Brasil. O contexto tem repercutido no adoecimento de professores diante da sobrecarga profissional, ao ter de acompanhar o aprendizado de mais de uma turma com classes acima da

capacidade do espaço físico, impactando na qualidade educacional almejada pela sociedade e as esferas públicas.

Na tentativa de sanar as dificuldades apresentadas, foram elaboradas políticas públicas para tentar corrigir os problemas a nível nacional.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado e executado durante o governo Lula (2002-2010), é homologada pelo então presidente da República a lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007), a qual estabelece o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O dispositivo legal como fins a destinação de parte dos impostos arrecadados pela união, estados e municípios para a manutenção de projetos, programas e políticas educacionais. Neste arcabouço, houve também a preocupação em investir parte do montante na valorização dos professores, com a tentativa de amenizar as discrepâncias existentes na profissão se comparada com outras. De acordo com o art. 2º da referida legislação:

Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2009).

No que tange à Educação em Jornada Ampliada houve estímulos, por meio do dispositivo legal, para a abertura de turmas com carga horária estendida nas escolas públicas brasileiras, prevendo valores maiores para as unidades com alunos em período completo.

A criação do Programa Mais Educação (PME), por meio do decreto 7.083/2010 (BRASIL, 2010), propiciou às escolas públicas de todo o Brasil a operacionalizarem e desenvolverem propostas de tempo integral, atendendo ao disposto pelo PME. O programa foi criado a partir da junção de diferentes experiências existentes no Brasil, as quais subsidiaram as diretrizes estabelecidas para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas nas escolas da Rede Pública de Ensino (ARROYO, 2012). A ação contou com o envolvimento de diferentes ministérios no desenvolvimento de atividades integradas para cumprirem a finalidade de

[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

A literatura atual, pautada especialmente nos estudos de Moll (2012), Arroyo (2012) e Gadotti (2009), apresenta as contribuições do PME para o desenvolvimento de projetos e políticas públicas destinadas à formação integral dos educandos matriculados em jornada ampliada. Como princípios, o PME estabeleceu:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2009).

Houve a necessidade de se repensar os papéis dos membros desta comunidade educativa, em especial a contribuição de cada um para a eficiência da proposta. A figura do docente se tornou central, por ser o profissional capaz de intermediar as atividades voltadas para a formação humana dos educandos, envolvendo outros tempos, espaços e saberes.

Somadas aos autores citados, Cavaliere (2007) e Guará (2006) defendem pontos cruciais para se pensar em uma política de Educação em Jornada Ampliada. Questões como: a permanência dos professores, também em tempo integral nas escolas públicas com turmas em horário estendido; articulação entre os saberes científicos e locais, valorização e ocupação de outros espaços além dos escolares durante o tempo de permanência dos alunos; e planejamento e avaliação das propostas pedagógicas balizados pelos princípios democráticos. Todos estes pressupostos são determinantes exponenciais para o sucesso de um projeto de Educação em Jornada Ampliada.

As práticas pedagógicas dos docentes devem estar em consonância com o projeto elaborado a partir dos interesses estabelecidos pela comunidade de aprendizagem/educativa da qual a unidade escolar faz parte.

O processo de emancipação humana implica o reconhecimento e a valorização da diferença entre as pessoas e, ao mesmo tempo, a solidariedade e unidade na diversidade [...] Não se trata de delegar a outros as decisões, nem se trata de a minoria impor suas visões e nem mesmo de convencer os outros para que pensem e ajam como o líder quer; trata-se de construir no coletivo um projeto de ação e de trabalho educativo escolar que impulse a qualidade da educação com inclusão social, considerando as demandas da comunidade escolar (JULKOVSKI; CAMPOS, 2012, 346).

Há um vasto campo a ser explorado pelos professores quando se conhece a realidade dos educandos e do entorno da escola. Mesmo em um projeto que valorize outros espaços de aprendizagem, a instituição de ensino continua com *status* privilegiado, “[...] cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (MOLL, 2009, p.35). O docente, na figura de mediador é, juntamente com os alunos, personagem central neste trabalho de intercâmbios em benefício da formação completa dos discentes, pois

[...] educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão (MOLL, 2009, p.36-37).

Em sua arte de educar, bem como em sua poesia de viver, entendemos o papel do professor como facilitador e, ao mesmo tempo, gestor do trabalho pedagógico-didático a ser desenvolvido no e a partir do âmbito escolar, na ampliação de oportunidades temporais, locais e curriculares para se oferecer acesso ao vasto conhecimento teórico e prático existente. Trata-se de direcionar sua atuação para os objetivos traçados pela comunidade educativa, enquanto finalidades formativas destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos herdeiros e com condições de transformar o meio social deles. Por isso

É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (MOLL, 2009, p.36).

Este planejamento coletivo implica diretamente na prática docente, e conhecer o Projeto Pedagógico-Curricular da escola e reconhecer sua importância é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas escolares e extraescolares.

Em meio a esta integração, é preciso que o docente reconheça a diversidade existente e valorize as diferentes contribuições para a construção democrática do currículo, de acordo com as necessidades apresentadas pelo meio e os educandos. Trata-se de colaborar para a escola cumprir sua função social: ensinar a partir e por meio das demandas locais e globais. É preciso promover um ensino cada vez mais contextualizado, livre das estratificações e fragmentações. O currículo e a prática devem prever espaços para a intertransdisciplinaridade e intertransculturalidade (GADOTTI, 2009).

Em uma escola de jornada ampliada, com a concepção de Educação Integral, não há espaços para trabalhos dissociados. Sejam em turnos opostos ou momentos intercalados, as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada devem dialogar com as ações/propostas extracurriculares. O professor/educador, seja regente ou responsável pelas atividades, tem em seu cotidiano possibilidades enriquecedoras para o desenvolvimento de ações contextualizadas e atender as necessidades do *Homo complexus* para a constituição de uma sociedade com alta complexidade. Trata-se de compreender e exercitar o pensamento complexo, para o qual o todo das partes e as partes do todo somam em busca de alcançar o mesmo objetivo: o desenvolvimento integral dos educandos.

Entendemos a figura do professor de tempo integral como profissional articulador, dinâmico, criativo e em constante mutação. Estamos longe de sermos seres perfeitos, o inacabamento se faz presente em nossa existência, e isto não seria diferente com os docentes. Porém, seu papel permite inventar e reinventar sua prática, aprendendo com as experiências vividas, as quais estão impregnadas com suas trajetórias enquanto professores e seres humanos. Nesta perspectiva

Construir uma política pública em educação integral exige que seus idealizadores busquem compreender os significados atribuídos pelos professores em sua formulação e estratégias de implantação, tendo em vista que estes, em parceria com outros atores, são os agentes diários capazes de efetivar ou negligenciar a real necessidade de tal política (FIGUERÉDO; RIBEIRO, 2013, p.61).

Os professores são capazes de avaliar e redirecionar os caminhos traçados para uma Educação em Jornada Ampliada, por meio dos processos de planejamento, avaliação e redirecionamento do seu trabalho. Estão em contato contínuo com os membros da comunidade educativa, por serem os profissionais atuantes diretamente na formação dos alunos. Suas falas representam o todo das partes e, ao mesmo tempo, as partes do todo. Valorizar suas contribuições no meio acadêmico significa reconhecê-los como produtores de conhecimentos a partir de sua prática, integrando o campo teórico e prático durante o exercício de suas funções.

Daí a razão maior desta pesquisa: ir ao encontro dos docentes tentando reconhecer, a partir de suas narrativas, como percebem o Programa de Educação em Tempo Integral em que atuam.

5 DO CENÁRIO À METODOLOGIA PARA SE CONTAR HISTÓRIAS

*Era uma vez,
uma história assim vai começar.
Todos vocês, nesse mundo encantado vão entrar.
É só abrir as asas da imaginação
e deixar a história entra no seu coração.*

(Adaptação do grupo Fluistória, Uberaba-MG)

Nesta seção tratamos dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa com os professores do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Para Morin (2012) nossa identidade planetária é influenciada por nossa história, seja esta vivenciada tanto localmente quanto globalmente. Os acontecimentos tornam-se marcos que contribuem para a constituição do nosso eu. O autor também enfatiza nossa autonomia e dependência diante dos cenários em que nos encontramos.

A autonomia humana e as possibilidades de liberdades não se produzem *ex nihilo*, mas pela e na dependência anterior (patrimônio hereditário), exterior (ecológica), superior (cultura), que a coproduzem, permitem e alimentam, mesmo a limitando, subordinando e, em permanência, correndo o risco de submetê-la e de destruí-la (MORIN 2017, 2012).

As polidependências, vamos repetir, são condições de autonomies: biológica - necessita da dependência ecológica; cerebral - depende da dependência genética; mental - é alimentada pela dependência cultural; comportamental - é nutrida pela cultura, que fornece técnicas e conhecimentos eficazes (MORIN, 2012).

Enquanto dependentes ecologicamente e culturalmente da sociedade, é importante conhecermos o histórico do programa e as propostas, determinações e orientações legais e as influências para a organização e funcionamento nas unidades escolares municipais de Ensino Fundamental de Uberaba. Como recorte temporal, analisamos os documentos publicados a partir de 2014 – com exceção da lei municipal que instituiu o programa. Nesse sentido, coadunamos com um dos critérios de inclusão e seleção dos participantes do trabalho.

5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

O município de Uberaba possui uma extensão territorial de 4.523,957 km². Está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro da Unidade Federativa de Minas Gerais. Atualmente, de acordo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para 2018, a estimativa era de uma população de 330.361 habitantes. De acordo com censo realizado pelo referido instituto no ano de 2010, a taxa de escolarização era de 97,7% com a população dos 06 aos 14 anos e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) estava em 0,772.

Conforme os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2018, a Rede Municipal de Ensino possuía 25.490 alunos matriculados nas 72 unidades escolares, atendendo a alunos nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Deste total, 9.461 estavam matriculados em turmas de tempo integral, sendo 2.480 estudantes nas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2019). No ano de 2019, a Rede Municipal de Ensino contou com 20 escolas ofertando turmas da Educação em Tempo Integral I, envolvendo alunos matriculados nas classes do 1º ao 5º ano, os quais permanecem das 7h às 16h sob responsabilidade da escola. Até o fechamento deste trabalho, os dados do Censo Escolar de 2019 não haviam sido disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira para podermos atualizar as informações.

Para contextualização e análise das narrativas dos professores, descrevemos o histórico do Programa de Educação em Tempo Integral destinado às escolas municipais de Uberaba. As legislações estudadas adotam a terminologia Educação em Tempo Integral para as turmas com horários estendidos. Por tais razões, nessa subseção do trabalho, utilizaremos o mesmo termo para designar essa organização de tempo escolar em respeito aos materiais analisados e a opção da Rede Municipal de Ensino.

O Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba foi instituído pela Lei Municipal 8.382, homologada em 18 de Outubro de 2002 (UBERABA, 2002). Com o decorrer dos anos, os decretos, portarias e instruções normativas foram publicadas para a organização e funcionamento do programa nas escolas municipais. Desde o período de desenvolvimento, as atividades já foram ofertadas em espaços dos Centros Municipais de Educação

Infantil (CEMEIs), onde os alunos do Ensino Fundamental permaneciam no turno oposto ao estudo no ensino regular. Posteriormente, transferiram as ofertas para as escolas de ensino fundamental e os espaços extraescolares mantidos pela Prefeitura Municipal de Uberaba. As turmas, até então, eram organizadas com educandos de diferentes anos escolares.

Como essa pesquisa prevê o recorte temporal a partir de 2014, quando as turmas do 1º ao 5º ano começaram a funcionar em dia inteiro com a permanência do agrupamento de alunos nas mesmas classes em horário estendido, restringimo-nos ao relato das legislações para a organização e o funcionamento do programa do ano citado até o presente momento. Naquele ano, o prefeito do município completava seu segundo ano de mandato. O chefe do executivo foi reeleito no ano de 2016, permanecendo com a mesma titular da pasta da educação nos dois mandatos.

A Portaria Interna 009 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, publicada em 21 de Março de 2014, instituiu a regulamentação, a organização e o funcionamento da Educação em Tempo Integral e a Jornada Ampliada na Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Para as turmas do 1º ao 5º ano, estabeleceram a carga horária de 10 horas diárias, dentre as atividades dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada com as oficinas complementares, instituídas a partir do programa e em consonância com os macrocampos do Programa Mais Educação (PME). A rotina previa a intercalação entre os componentes curriculares e as oficinas durante o tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como a utilização de espaços extraescolares para a prática de oficinas, como a natação, por exemplo. Como o programa previa a contratação de oficinairos por meio da verba destinada pelo PME, as instituições de ensino contavam também com profissionais efetivos ou designados do magistério municipal para o desenvolvimento das oficinas.

Os professores regentes de turma permaneceram em dia inteiro para acompanhar os educandos no desenvolvimento das atividades, inclusive nas oficinas. Somente não ficavam durante o repouso, devido ao intervalo dos profissionais entre os turnos enquanto os estudantes descansavam. Durante este momento os alunos ficavam com outros profissionais, podendo ser inspetores de alunos e/ou outros professores, os quais eram designados para suprir este período. A portaria estabeleceu como finalidades

I. ampliar o tempo, o espaço educativo e a extensão do ambiente escolar, mediante a realização de atividades mistas (aulas regulares, atividades culturais e esportivas) nos dois turnos escolares, minimizando a situação de vulnerabilidade social (trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e adolescentes) dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba;

II. contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento escolar;

III. promover a expressão da criança e do adolescente nas linguagens artísticas, literárias, escritas, orais, estéticas e esportivas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural, a fim de estimular a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

IV. promover a inserção do aluno na comunidade e a aproximação propositiva entre a escola, o corpo discente e docente, as famílias e suas comunidades, por meio de atividades que visem ao/à:

a) protagonismo do educando atuando como sujeito do seu próprio desenvolvimento;

b) responsabilização social, de todos, para garantir uma educação pública de qualidade;

c) organização de entidades representativas;

d) interação efetiva de toda a comunidade escolar com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais entre si e a vida escolar. (UBERABA, 2014, p.352);

A legislação municipal também estabeleceu:

Art. 5º Os alunos da Educação em Tempo Integral do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental terão acompanhamento do professor regente da turma durante os turnos matutino e vespertino, com exceção das aulas de Educação Física e Inglês do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. As atividades complementares da Educação em Tempo Integral do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental serão ministradas por professores ou profissionais autorizados pela SEMEC.

[...]

Art. 7º O currículo da Educação em Tempo Integral será constituído pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Atividades Complementares propostas pelo Programa Mais Educação, segundo o guia atualizado e divulgado pelo MEC, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

Parágrafo único. Para a Educação em Tempo Integral, serão obrigatórias as seguintes Atividades Complementares:

a) Acompanhamento Pedagógico;

b) Temas Transversais - Educação para o Trânsito, Educação para a Saúde, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos-serão trabalhados de forma articulada aos componentes curriculares, por meio de projetos (UBERABA, 2014, p. 353-354).

No ano de 2016, foi publicada no dia 20 de Janeiro a Portaria 008 da então Secretaria Municipal de Educação¹⁴ com novas orientações para a organização e o funcionamento do programa. O dispositivo estabelecia “[...] as diretrizes para a ampliação da jornada escolar nas escolas de Ensino Fundamental da Rede

¹⁴ Alteração do nome da pasta devido à reforma da administração pública ocorrida naquele ano.

Municipal de Uberaba, por meio dos Programas Educação em Tempo Integral e Jornada Ampliada” (UBERABA, 2019, p.51). Propôs como finalidades:

- I. Ampliar o tempo e o espaço educativo e promover a extensão do ambiente escolar mediante a realização de atividades culturais e esportivas integradas com o Ensino Regular nos dois turnos escolares;
- II. Contribuir para a redução das taxas de abandono e de repetência na rede pública municipal, bem como da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do processo ensino aprendizagem;
- III. Promover o acesso da criança e do adolescente às linguagens artísticas, literárias, escritas, orais, estéticas e esportivas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural a fim de estimular a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;
- IV. Promover a inserção do aluno na comunidade bem como a aproximação propositiva entre a escola, o corpo discente e docente, as famílias e suas comunidades, por meio de atividades que visem o fortalecimento do papel social e transformador da escola, fomentando:
 - a) o protagonismo do educando, para que ele atue como sujeito do seu próprio desenvolvimento;
 - b) a responsabilização social de todos, para garantir uma educação pública de qualidade, numa interação efetiva de toda comunidade com o processo educacional;
 - c) a organização de entidades representativas, tais como Conselhos da Educação, Grêmios e outros (UBERABA, 2019, p.51).

O Programa de Educação em Tempo Integral, destinado prioritariamente para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sofre alteração e passa a ter a carga horária mínima semanal de 35 horas/aula. O currículo das atividades complementares passa a ser divididos em três eixos, os quais compreendem as seguintes atividades: a) Arte e cultura: Musicalização (flauta, violão, canto coral, viola), Artes Visuais (artesanato, teatro), Educação Ambiental (arte ecológica, canteiros sustentáveis e jardinagem escolar), Educação Patrimonial; b) Acompanhamento Pedagógico (caráter obrigatório): Campos do Conhecimento, atividades de raciocínio lógico matemático, incluindo o Xadrez e demais jogos de mesa, Leitura e produção de textos, Realização e correção de tarefas; c) Esportes: divididos entre os Esportes Coletivos (futebol, basquete, handebol, voleibol, futsal) e os Esportes Individuais (atletismo, badminton, natação, ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica acrobática, peteca, xadrez, judô, karatê, kung fu, bocha).

As atividades do eixo Acompanhamento Pedagógico deveriam ser organizadas em 12h/a, sendo: 4 (quatro) módulos de Língua Portuguesa, que compreendiam Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção de Texto, e Orientação de Estudos e Leitura; 4 (quatro) módulos de Matemática; 2 (dois) módulos de Ciências; 2 (dois) módulos de História e

Geografia. Dois módulos semanais do Acompanhamento Pedagógico deveriam ser trabalhados de forma integrada com Informática e uma ou duas das oficinas deveriam ser desenvolvidas de modo coletivo com toda a unidade escolar (esta última orientação se aplicava apenas para as escolas municipais urbanas). As escolas deveriam escolher duas (02) oficinas do eixo Arte e Cultura e 02 (duas) oficinas do eixo Esporte, as quais seriam desenvolvidas três (03) vezes por semana em aulas duplas. As atividades da Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada e as oficinas dos eixos poderiam ser ofertadas de modo intercalado entre os turnos.

A Portaria 0011 da Secretaria Municipal de Educação, de 19 de Janeiro de 2018, estabeleceu uma nova organização para o Programa de Educação em Tempo Integral. Instituiu a Educação em Tempo Integral I para os alunos matriculados em turma do 1º ao 5º ano de dia inteiro e Educação em Tempo Integral II para os alunos do 4º ao 9º ano matriculados em oficinas promovidas no contraturno do ensino regular. Como finalidades, o documento estabeleceu:

- I. ressignificar e ampliar o período de permanência dos alunos na Unidade de Ensino, com a oferta de atividades educativas diversificadas que promovam a qualidade da educação pública, a melhoria da aprendizagem dos alunos, o sucesso escolar e o acesso aos bens socioculturais da comunidade e da humanidade, como ferramenta de construção do conhecimento e da inclusão social;
- II. promover e ampliar as possibilidades de letramento, alfabetização, zelando pela melhoria do desempenho escolar das crianças e dos adolescentes, em todos os componentes curriculares e, em especial, em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de acompanhamento pedagógico;
- III. contribuir para a melhoria dos resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV. oferecer o atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular e o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- V. contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação, da distorção idade/ano de escolaridade, mediante a implementação de ações pedagógicas que favoreçam um processo ensino-aprendizagem significativo e de qualidade;
- VI. desenvolver ações educativo-pedagógicas que promovam o protagonismo infanto-juvenil, a formação crítico-social e as possibilidades de intervenção social, a partir da aproximação com as diversas realidades da comunidade local;
- VII. organizar as atividades do currículo de modo que propiciem o acesso dos alunos aos diversos espaços da comunidade, compreendendo-os como ambientes educativos e de formação da consciência cidadã (UBERABA, 2019, p.198-199).

Nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, a Educação em Tempo Integral I foi ofertada com a carga horária de 9h50min, inclusive as escolas municipais contempladas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, pela Portaria 1.144/2016. São mantidos os eixos, apenas o Esporte tem a nomenclatura alterada e passa ser intitulado Esporte Educacional. As atividades do eixo Acompanhamento Pedagógico compreenderam: 05 (cinco) módulos semanais destinados às atividades sistematizadas e complementares do processo ensino-aprendizagem e 06 (seis) módulos semanais destinado às atividades lúdico-pedagógicas (UBERABA, 2019). O eixo Arte e Cultura compreendia a Educação Patrimonial com 02 (dois) módulos semanais, no qual deveria desenvolver as artes cênicas, visuais e patrimoniais. O Esporte Educacional permaneceu com 07 (sete) módulos semanais, sendo 04 h/a de práticas desportivas/paradesportivas de livre escolha da unidade escolar, porém apenas com a oferta de Esportes Individuais (xadrez; natação; ginástica: rítmica, artística ou acrobática; atletismo; artes marciais: judô, kung fu, karatê ou capoeira e lúdico-motoras). As 03 h/a restantes deveriam ser destinadas para um dos anos escolares frequentarem a prática de natação em espaço extraescolar. As turmas não contempladas com a atividade aquática participariam da oficina lúdico-motora. Com exceção da oficina de natação, as outras atividades complementares deveriam ser desenvolvidas no contraturno ao ensino regular. A oficina de Xadrez é a única de caráter obrigatório para todas as turmas da Educação em Tempo Integral I.

Nas organizações para funcionamento descritas até aqui, o professor regente de turma permanecia em dia inteiro e era responsável pelas oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico da turma de sua responsabilidade. As duas primeiras legislações preveem a intercalação entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e as oficinas, podendo ocorrer nos turnos matutinos e vespertinos. A partir de 2016, as oficinas do eixo Educação Patrimonial poderiam ser ministradas por professores regentes de turma, com exceção das que exigissem conhecimentos específicos e habilitação mínima.

O Decreto 3.199 do dia 22 de Fevereiro de 2019 regulamentou, nas Unidades de Ensino da Rede Municipal, a Educação em Tempo Integral, prevendo para a Educação em Tempo Integral I a carga horária de 9h diárias. Como finalidades, estabeleceram:

- I. ressignificar e ampliar o período de permanência dos alunos na Unidade de Ensino, com a oferta de atividades educativas diversificadas que promovam a qualidade da educação pública, a melhoria da aprendizagem dos alunos, o sucesso escolar e o acesso aos bens socioculturais da comunidade e da humanidade, como ferramenta de construção do conhecimento e da inclusão social;
- II. promover o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;
- III. contribuir para a melhoria dos resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos;
- IV. promover e ampliar as possibilidades de letramento, alfabetização, zelando pela melhoria do desempenho escolar dos alunos, em todos os componentes curriculares e, em especial, em Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental;
- V. oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- VI. contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação, da distorção idade/ano de escolaridade, mediante a implementação de ações pedagógicas que favoreçam um processo ensino-aprendizagem significativo e de qualidade;
- VII. desenvolver ações educativo-pedagógicas que promovam o protagonismo infanto-juvenil, a formação crítico-social e as possibilidades de intervenção social, a partir da aproximação com os diversos espaços da comunidade, compreendendo-os como ambientes educativos (UBERABA, 2019, p. 314).

Conforme a Portaria 0003/2019 da Secretaria de Educação¹⁵ de Uberaba, publicada no Porta Voz – jornal oficial do município - do dia 27 de fevereiro de 2019, as disciplinas da Base Nacional Comum acontecem no turno matutino, direcionadas pelos professores regentes de turma e de Educação Física, totalizando 25 h/a por semana, e as atividades complementares ocorrem no horário oposto, sendo ofertadas 15 h/a semanais divididas em três eixos: a) Acompanhamento Pedagógico; b) Arte e Cultura; c) Esporte Educacional. No primeiro, são destinadas 8h/a semanais de atividades ministradas por profissionais licenciados em Pedagogia ou outras áreas e abrange oficinas de raciocínio lógico-matemático, alfabetização e letramento, educação ambiental e sustentabilidade. O segundo eixo contempla 2 h/a de atividades destinadas à Cultura Patrimonial. No último, são oferecidas 5h/a de oficinas de esportes individuais, sendo, desta carga horária, 3h/a de livre escolha da escola dentre as seguintes atividades: Ginástica Artística e Acrobática, Xadrez, Natação, Atletismo, Judô, Karatê, Kung Fu, Capoeira e Lúdico-motora. Para as 2 h/a restantes, é obrigatório no 1º ano o desenvolvimento da oficina de Lúdico-motora e

¹⁵ No início do ano de 2019, outra reforma administrativa municipal alterou a nomenclatura da pasta, passando a ser chamada de Secretaria de Educação.

para as turmas do 2º e 3º ano a oficina de Xadrez. O eixo esporte educacional deve ser ministrado por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino com vínculo efetivo ou designado.

Em todas as legislações anteriores, havia critérios e orientações para organização e funcionamento das turmas e escolas com jornada ampliada e a seleção e matrícula dos alunos. Retiramos as informações dos documentos e resumimos na tabela a seguir.

Quadro 03 – Critérios de seleção para matrícula estabelecidos pelas Portarias da Secretaria de Educação

Portaria SEMEC 0009 de 20/03/2014	Portaria SEMED 0008 de 20/01/2016	Portaria SEMED 0011 de 19/01/2018	Decreto Municipal 3.199 de 22/02/2019
- Prioridade no atendimento das crianças matriculadas em Tempo Integral nas Unidades Escolares Municipais há pelo menos dois anos;	Atendimento às famílias que já apresentarem interesse em matricular o educando em Tempo Integral;	Atendimento de: - crianças em situação de risco e vulnerabilidade familiar ou social;	Atendimento de: - crianças em situação de risco e vulnerabilidade familiar ou social, assistidos pelo Programa Bolsa-Família;
- Atendimento de crianças em vulnerabilidade social, mediante preenchimento de formulário sociofamiliar.	- Prioridade na matrícula os alunos em situação de vulnerabilidade social e/ou beneficiários de programas sociais.	- em distorção idade/ano de escolaridade;	- em distorção idade/ano de escolaridade;
		- alfabetização incompleta (alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental);	- com alfabetização incompleta;
		- reprovados;	- reprovados;
		- com lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática;	- com lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática;
		- em situação de risco nutricional.	- em situação de risco nutricional.

Fonte: Do autor, 2020.

Os critérios adotados pelo programa para seleção e matrícula dos alunos, inicialmente, destinam-se ao público vulnerável socialmente. Em seguida, nas duas últimas alterações, abarca também os educandos identificados com prejuízo na aprendizagem, ainda sim, intelectual. As finalidades do programa são alteradas para poder atender às necessidades cognitivas dos educandos, não excluindo os outros objetivos de formação completa do ser humano por meio da ampliação da jornada escolar.

As mudanças dos anos de 2018 e 2019 aconteceram concomitantemente ao lançamento do Programa Novo Mais Educação, o qual prevê o objetivo de melhorar

o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, diminuir a evasão e o abandono escolar e melhoria nos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016). O programa também propõe a oferta de atividades extracurriculares por meio da ampliação da jornada escolar e a contratação de profissionais e aquisição de materiais destinados ao desenvolvimento destas atividades.

O docente, enquanto ser humano, está sujeito a desenvolver sua prática de acordo com as determinações legais do sistema e das instituições de ensino. Por meio de regimentos, leis, decretos, portarias, instruções normativas, currículos e, até mesmo, o projeto político pedagógico, os profissionais da educação estão dependentes da cultural local e global em que se encontram. Por tais motivos, a metodologia escolhida nos permitiu identificar os pontos essenciais em suas narrativas, os quais nos forneceram subsídios para compreensão das partes e do todo em relação ao programa. Os docentes são, ao mesmo tempo, a representação de todo o histórico narrado aqui e indivíduos com históricos diferentes, os quais, conforme Marcelo (2009), impactam na sua identidade docente.

5.2 MÉTODOS E TÉCNICAS PARA A NARRAÇÃO DAS HISTÓRIAS

O presente trabalho tem como objeto de estudo as experiências dos docentes com turmas de tempo integral do Ensino Fundamental, produzidas por meio de suas narrativas.

A pesquisa teve autorização para sua realização a partir do parecer de nº 1.343.986, emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices B e C), autorizando a utilização das informações fornecidas por eles. Consta no documento a garantia do anonimato, os quais serão identificados no trabalho por nomes fictícios.

Optamos por utilizar Entrevistas Narrativas (EN) como método para construção do material empírico, pois

Através das narrativas, as pessoas lembram do que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p.91).

Para Galvão (2005, p.329) “A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa” e

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo (p.330).

Suas percepções enquanto professores não iniciam e muito menos findam no exercício da docência, pois

[...] os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional (GALVÃO, 2005, p.331).

O material empírico foi construído a partir de entrevistas semiestruturadas, sem indagações diretas aos participantes, tendo apenas os fatos vividos por eles como assunto central desta etapa. Muylaert (2014), orienta a importância de se informar ao participante quanto ao contexto da investigação, pois o tema pesquisado:

1. Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
2. Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
4. Deve ser suficientemente amplo, para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.
5. Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante (p.196).

Inicialmente aplicamos um questionário aos docentes em atividade nas turmas de tempo integral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de realizar o levantamento do público potencial da pesquisa. Encaminhamos às unidades escolares municipais de Ensino Fundamental, em parceria com a Secretaria de Educação por meio da Diretoria de

Ensino, para os professores responderem: regentes de turma; de Educação Física e das oficinas; atuantes nas turmas da Educação em Tempo Integral I.

Disponibilizamos o sítio para ser acessado durante os primeiros quinze dias do mês de Agosto de 2019. Após uma semana, percebendo não haver o preenchimento das informações, solicitamos à coordenação municipal do programa para auxiliar-nos, por meio do grupo de *WhatsApp*, e solicitar aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares para estimularem os docentes a acessarem e responderem o questionário online. Após o período estabelecido, deixamos o formulário disponível por mais quinze dias. Ao final do prazo prorrogado, obtivemos apenas 03 (três) respostas, sendo: 01 (um) profissional atuante da turma em jornada ampliada da Educação Infantil e 02 (dois) profissionais do Ensino Fundamental, os quais apenas 01 (um) manifestou interesse em participar da pesquisa.

Após esse período e a baixa adesão, redirecionamos o trabalho inicial e fizemos convites aos profissionais que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: a) atuar com as turmas do 1º ao 5º ano da Educação em Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino; b) estar ou ter atuado em atividade com turmas de Educação em Tempo Integral I de 2014 em diante; c) ser professor regente de turma, de Educação Física ou das oficinas dos eixos previstos para as atividades complementares.

Jovchelovitch e Bauer (2008) categorizam os entrevistados como informantes e os pesquisadores enquanto entrevistadores. Neste trabalho, fazendo uso da liberdade poética, optamos por chamar os participantes de Professores Informantes (PI).

Os autores assemelham o método com as técnicas de contação de história e por isso orientam quanto as regras tácitas para a construção do material empírico ao utilizar o método da EN: a) *textura detalhada*, capacidade de fornecer informações sobre o acontecimento narrado, detalhando “[...] tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p.94); b) *fixação da relevância*, onde o informante apresenta pontos considerados por ele cruciais em sua narrativa e c) *fechamento da Gestalt*, coesão entre o começo, meio e fim da narrativa para um fechamento, abrangendo sua totalidade.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2008), para *eliciar informações*¹⁶, a técnica foi dividida em quatro fases, as quais são apresentadas na tabela a seguir:

Quadro 04 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008.

A preparação compreendeu evidenciar as lacunas a serem preenchidas pelas narrativas. Demandou conhecer os fatos, oficiais ou não, relacionadas ao tema a ser narrado pelo informante. Estivemos de posse das questões exmanentes¹⁷, a fim de obter clareza quanto aos interesses da pesquisa a partir do material a ser produzido. Durante a narrativa, nos ativemos às questões imanentes¹⁸, produzidas pelos participantes, consistindo em “[...] temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p.97)

Na fase da iniciação explicamos ao informante o contexto da investigação, os procedimentos da EN e obtivemos a sua autorização para gravar a narrativa. Os autores recomendaram a utilização do gravador para o desenvolvimento da técnica, permitindo ao informante uma fluidez em suas narrativas e ao entrevistador se ater a outras questões importantes para a análise do material, as quais não são captadas no áudio. Como sugestão dos autores, para introdução do tema, uma linha do tempo representando o começo e a situação atual do programa a partir das legislações vigentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

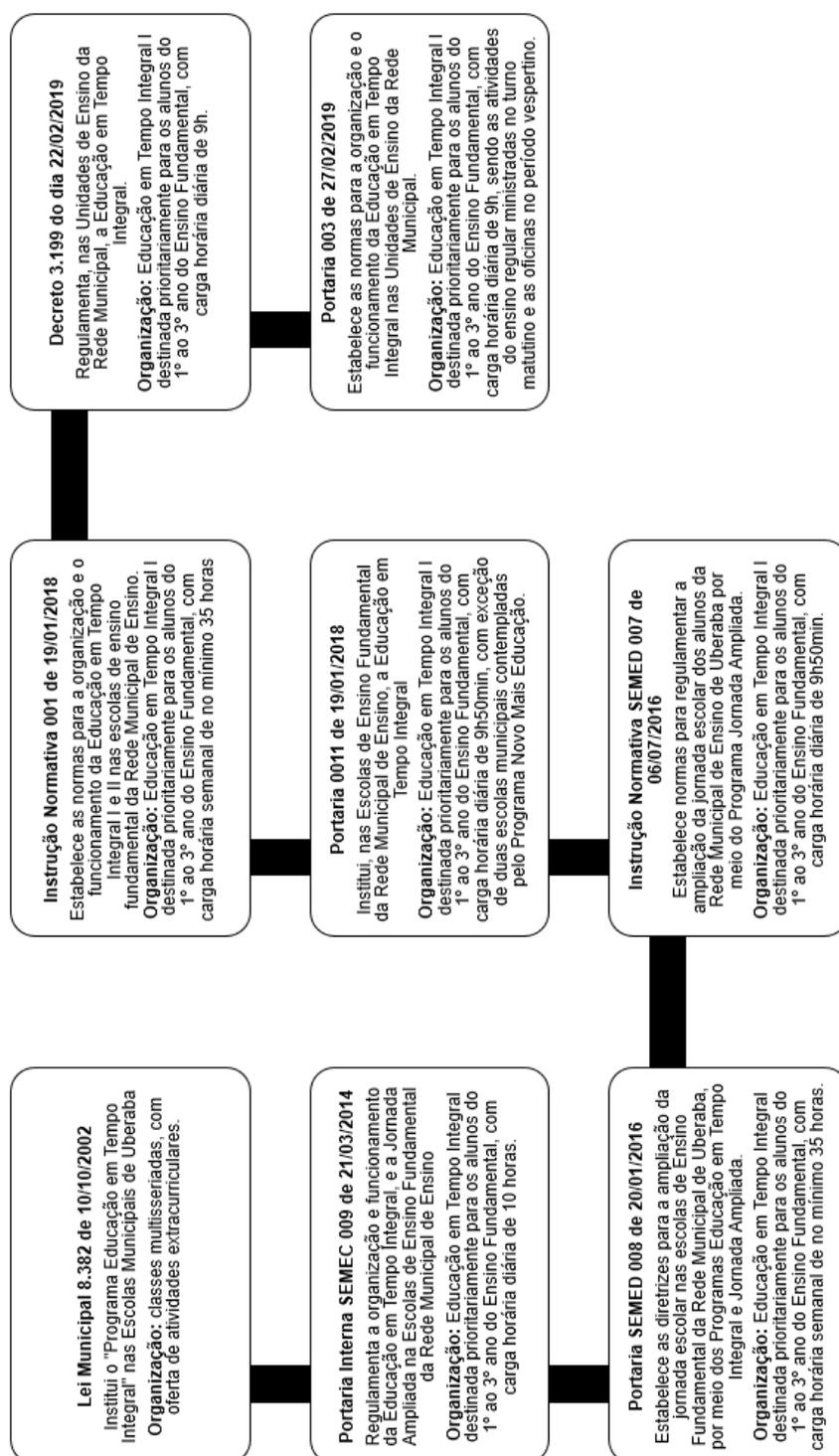
¹⁶ Obter as informações a partir das narrativas dos participantes.

¹⁷ Questões geradoras feitas aos participantes para início das narrativas e construção do material empírico.

¹⁸ Perguntas produzidas a partir dos fatos narrados pelos participantes.

Para o momento, utilizamos uma linha do tempo (figura 01), com os marcos legais municipais quanto à organização e ao funcionamento das turmas de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Para este trabalho, em consonância com os objetivos específicos, realizamos duas questões, separadamente. Para cada uma delas, informamos o Professor Informante e pedimos para pensarem antes de realizarmos novamente com o auxílio do gravador, pois não poderíamos interromper após iniciar. Primeiro realizamos a seguinte pergunta: “O que é Educação Integral para você?”. Após responderem à questão, realizamos solicitamos a eles para que: Discorra sobre suas experiências pedagógicas enquanto professor regente de turma/professor de Educação Física/professor das oficinas do eixo com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Figura 01 – Linha do tempo do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba



Fonte: Do autor, 2020.

As fases a seguir foram utilizadas apenas para a segunda pergunta, a objetividade da primeira questão dispensava a utilização das outras fases da técnica para ela.

A narração central da segunda questão deveria ocorrer sem interrupções, até “[...] uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p.99). Realizamos anotações de temas e fatos para posteriores questionamentos, no momento indicado pela técnica, restringindo sua atuação durante a narrativa apenas com sinais não verbais ou paralinguísticos, demonstrando interesse com a narração. Após a “coda”, a técnica recomenda a realização dos seguintes questionamentos: “É tudo o que você gostaria de me contar?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” (p.99). Porém, não foi preciso, pois os fatos foram narrados com riquezas de detalhes, conforme cada docente.

Após o fim “natural” da narrativa, iniciamos a fase de questionamento, etapa para realizar questões imanentes a partir das informações fornecidas pelo Professor Informante e anotadas pelo pesquisador. Nesse momento formulamos perguntas seguindo as recomendações: a) realização de perguntas como “O que aconteceu antes/depois/então?” sem que se peça a opinião do informante sobre o tema; b) utilizar para as perguntas apenas as questões imanentes e c) não apontar contradições da entrevista.

Na fase conclusiva, após as anteriores, finalizada as narrativas e desligado o gravador, em um clima descontraído, fizemos o registro no caderno de informações apresentadas pelos profissionais. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 100), neste momento,

[...] o entrevistador pode empregar questões do tipo “por quê?” Isto pode ser uma porta de entrada para a análise posterior, quando as teorias e explicações que os contadores de histórias têm sobre si mesmos (“eigenthories”) se tornam o foco de análise. [...] A fim de não perder esta importante informação, é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos e comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista.

Utilizamos o diário de campo tanto para as anotações referentes às questões imanentes quanto para a fase conclusiva. Organizamos o instrumento em um esquema, onde registramos as informações fornecidas pelos Professores

Informantes durante a última fase. As entrevistas aconteceram separadamente, em locais previamente combinados entre os Professores Informantes e pesquisador.

Para interpretação do material empírico, optamos por utilizar a *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado* desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005), constituído em três momentos para construção e análise dos dados:

- 1) Relato Ingênuo: coleta de dados por meio do desenvolvimento da entrevista narrativa;
- 2) Identificação de Atitudes: seleção das unidades mais significativas dos discursos, criando indicadores e posteriormente relacionando-os com as Unidades de Significado (US) a serem elaboradas a *posteriori*. Nessa etapa a construção do material empírico, transcrevemos todas as narrativas dos participantes e iniciamos o processo de análise. Primeiramente levantamos os indicadores da questão 01 após leituras exaustivas. Identificamos nas falas dos participantes os pontos que mais nos chamava a atenção e atendiam a pergunta feita. A partir destes indicadores levantados, os agrupamos conforme suas convergências. Após essa classificação, realizamos nova leitura e elaboramos as Unidades de Significados que melhor representasse o agrupamento. O mesmo procedimento foi feito com as narrativas da questão 02. A partir delas, elaboramos um quadro para contabilização e análise da porcentagem das respostas;
- 3) Interpretação: análise dos indicadores e categorias, relacionando-as com o quadro teórico balizador para a compreensão das narrativas dos docentes.

6 O DESVELAR DA HISTÓRIA: A VOZ DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA

*Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, como eu gostaria
De um discurso bem mais feliz.*

*Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem pensa que sabe de tudo
A entregar o conhecimento.*

*Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor*

(Anjos da guarda, Leci Brandão)

Procuramos atender aos objetivos propostos para a pesquisa, sendo que na primeira subseção encontram-se as concepções dos professores quanto à Educação Integral. Na segunda subseção, a partir dos relatos sobre suas experiências, extraímos informações convergentes e divergentes à concepção de formação integral dos seres humanos. Para além disso, pudemos também obter relatos quanto à prática pedagógica, sensações em trabalharem com o Programa de Educação em Tempo Integral, avaliações sobre ele, desenvolvimento profissional docente e a relação entre escola, família e sociedade.

Foram entrevistados dezessete (17) docentes com idades entre 27 e 59 anos, todos licenciados. Dos informantes, nove (09) possuem formação do Curso Normal em Nível Médio e dez (10) pós-graduação lato sensu. A maioria trabalha a mais de um ano com as turmas de Tempo Integral I. Dos entrevistados treze (13) são do sexo feminino e apenas quatro (04) participantes do sexo masculino.

Pela variação imaginativa (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005) para a realização deste trabalho, nossa aproximação – afetiva – com o tema e a possibilidade de utilizarmos a ludicidade para interpretação dos dados, utilizamos nomes fictícios de personagens, igualmente professores, de histórias cinematográficas e literárias para identificação dos participantes desta pesquisa. Nos anexos deste trabalho, deixamos o quadro (apêndice F) com os nomes dos personagens e a atuação deles dentro de cada enredo original, permitindo ao leitor

chegar as próprias conclusões quanto as escolhas destes personagens para relacioná-los com os participantes da nossa pesquisa. Nos apêndices também se encontram as narrativas, na íntegra, dos professores, para facilitar o entendimento quanto as categorias elaboradas a partir dos fatos narrados por eles.

Nos quadros das US agrupamentos os docentes pelas áreas de atuação dentro do Programa de Educação em Tempo Integral, sendo: G1, Professores Regentes de Turma; G2, Professores do Eixo Esporte Educacional; G3, Professores de Educação Física; G4 Professora do eixo Arte e Cultura e G5, Professora do eixo Acompanhamento Pedagógico.

6.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA VOCÊ?

A partir das respostas dos Professores Informantes, o levantamento dos indicadores de cada um dos sujeitos possibilitou a construção das Unidades de Significado (US) do grupo geral, obtivemos a tabela a seguir.

Quadro 05 – Unidades de significado a partir das respostas dos professores

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PROFESSORES INFORMANTES (PI)																%	
	G1					G2					G3					G4		G5
	PI.1	PI.2	PI.3	PI.4	PI.5	PI.6	PI.7	PI.8	PI.9	PI.10	PI.11	PI.12	PI.13	PI.14	PI.15	PI.16		PI.17
1. Educação integral, integrada e integradora				X	X				X	X		X	X		X	X		53
2. Tempo ampliado para a formação humana				X			X	X		X	X		X	X				47
3. Ampliação da jornada/Educação como estratégia assistencial/ Política Pública assistencial		X		X					X				X	X				33
4. Ampliação da jornada escolar	X					X	X			X	X			X				40
5. Formação Complementar						X	X	X										20
6. Professor como indutor do desenvolvimento completo				X								X			X			20
7. Tempo ampliado para a formação complementar	X										X						X	20
8. Educar para formação profissional			X															7

Legenda: PI.1, Bathsbeba Babbling; PI.2, Catarina Roque; PI.3, Enri Gruwell; PI.4, Minerva Ross McGonagall; PI.5, Pomona Sprout; PI.6, Rolanda Hooch; PI.7, Rubeus Hadrig; PI.8, Septima Vector; PI.9, Stacey Bess; PI.10, Sybill Trelawney; PI.11, Alastor “Mad-Eye” Moody; PI.12, Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore; PI.13, Anne Sullivan; PI.14, Gilderoy Locckhart; PI.15, Jenny Honey; PI.16, Katherine Watson e PI.17, Wei Minzhi.

Fonte: Do autor, 2020.

Como se percebe na tabela, surgiram respostas relacionadas com a ampliação do tempo, o que não se opõe à concepção de Educação Integral, pois há tanto a possibilidade de formação integral dos educandos em instituições de tempo inteiro e de tempo parcial. No entanto, por falta de concepções mais próximas, tomamos a liberdade para esta pesquisa em utilizar as categorias associadas às experiências pedagógicas e agrupar às respostas dos docentes quanto à pergunta “O que é Educação Integral para você?”.

A concepção de Educação Integral, conforme proposto por Guará (2006) aparece na maioria das respostas dos professores informantes. Relacionam o desenvolvimento completo, integral dos educandos. Porém apenas em três (03) professores não associados à ampliação da jornada escolar. Para a professora Sprout, a Educação Integral é

[...] aquela que atende à criança em suas necessidades sociais de forma que ela consista integrada dentro da escola e junto com tudo aquilo que ela precisa estar aprendendo no ano em que ela está em vigência no ensino.

O professor Dumbledore associa a concepção à formação do educando dentro das possibilidades do seu conhecimento e que tenta atingir ao máximo de pontos possíveis mantendo a individualidade entre cada ponto. Honey aponta para uma educação além da sala de aula e dos muros da escola

Ela vai além de tudo isso, porque eu acho que ela tem que buscar a pessoa integralmente, essa pessoa que eu tenho que estimular para que ela cresça como uma pessoa íntegra de corpo e alma... que tenha seu desenvolvimento totalmente integrado: físico, corporal, mental, motor... numa contextualização de mundo, fora da escola, além deste muro da escola com oportunidades de conhecer o seu entorno, essa vivência de mundo [...] vislumbrando essa sensação de conhecer e experimentar.

Para a professora Watson, consiste na formação crítica do educando, com a convergência de outros profissionais e setores da sociedade para realmente educá-lo, além alfabetizá-lo e deixá-lo mecânico, por exemplo.

Percebemos nos quatro informantes a convergência das respostas com a concepção de Educação Integral preconizada por Guará (2006), em que se considere o desenvolvimento completo do ser humano, de suas capacidades cognitiva, física, ética, estética, social, afetiva, biológica e lúdica. A relação com outros espaços, tempos, setores e a valorização dos saberes, também figura com

centralidade nas falas de Gadotti (2009), Moll (2010) e Arroyo. Julkovski e Campos (2013, p. 344) acrescentam

Ao pensar educação integral, o conhecimento, a escola e o currículo devem estar a serviço de um projeto de sociedade democrático. Assim, diante desse ideal de sociedade, é necessário indagarmos e superarmos a visão determinista dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos docentes e discentes.

Gadotti (2009) considera a importância de um projeto eco-político-pedagógico na formação dos seres humanos, construído coletivamente pelos membros da comunidade educativa e pela valorização de outros espaços educativos, saberes e setores da sociedade civil. Todos são responsáveis pela formação integral dos sujeitos. Os docentes, em suas narrativas, não mencionaram a ampliação do tempo como fator para contribuição ou determinante no desenvolvimento pleno dos alunos.

Diferentemente das respostas anteriores, ao tratarmos da Educação Integral enquanto ampliação da jornada escolar, percebemos nas outras narrativas diversos posicionamentos, associando-os à oferta de maior tempo para sanar demandas sociais (atender às crianças em situação de vulnerabilidade), formação complementar dos educandos, escola como opção para as crianças em vulnerabilidade social e a valorização do tempo para a formação de sujeitos em sua integralidade. As unidades de significado 2, 3, 4 e 8 convergem com a pesquisa desenvolvida por Cavaliere (2007), ao categorizar os tipos de experiências das escolas de jornada ampliada: a) assistencialista; b) autoritária; c) democrática e d) multissetorial. A autora também enfatiza a existências de experiências enquadradas em mais de uma categoria.

As concepções relatadas pelos docentes, conforme vemos no Quadro 5, associam também em mais de uma categoria, demonstrando a transição de pensamento entre eles a partir das experiências pedagógicas.

Os discursos associados à unidade de significado 02 se aproximam dos conceitos de Escola de Tempo Integral democrática, quando prima em suas respostas pela ampliação da jornada escolar para se aprofundar em conteúdos com o desenvolvimento de procedimentos pedagógico-didáticos diferentes. Para a professora McGonagal,

Você pensa no total [...] trabalhar a criança como um total, totalmente a criança [...] Desde os aspectos cognitivos, aos sociais, os afetivos [...] É ver o indivíduo como um todo. É levar a criança a reflexão, a ser crítica, aceitar as regras sociais e a desenvolver a parte cognitiva[...] ter mais tempo para

trabalhar filme, ter mais tempo para trabalhar uma brincadeira, você ter mais tempo para ler com a criança e deixar que todos falem sobre aquela leitura, dá opinião, ensinar o outro a escutar a opinião, respeitar a opinião do outro [...].

Para Vector, a ampliação da jornada escolar tem o propósito de aprimorar, aperfeiçoar a criança por meio de experiências e descobertas. Trelawney (2019), associa a ampliação da jornada escolar ao desenvolvimento de valores inerentes à boa convivência em sociedade por meio de atividades

[...] para que ela se torne humana. Que melhore o aprendizado dela, conhecimento dela e... se tornando uma pessoa do bem, uma pessoa de respeito, onde siga regras, onde saiba respeitar seu colega, as pessoas que estão à sua volta [...].

Curioso quando a professora Trelawney associa em sua fala a concepção para tornar os educandos humanos. Nas seções anteriores, apresentamos a crítica de Morin (2012) quanto ao nosso afastamento da humanidade de nossa humanidade, o que realmente nos torna humanos, porém ao mencionar o seguimento das regras, percebemos os *imprintings* culturais/sociais nas entrelinhas. A concepção, para a docente, talvez esteja associada a reprodução das normas e valores instaurados na e pela própria sociedade. Ao mesmo tempo, encontramos a solidariedade em suas palavras, quando menciona o respeito para com o outro. Há, nesse caso, certo conflito de pensamentos, mas em transição.

Moody associa a ampliação do tempo para a socialização e o desenvolvimento intrapessoal dos alunos de dia inteiro. Sullivan concebe a ampliação da jornada escolar para a formação de multiplicadores do conhecimento em diferentes meios, escolar ou familiar.

Na concepção dos docentes, resumidamente, ao se ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, podem ser oportunizadas a eles acesso a diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de suas capacidades sociais, afetivas e cognitivas. De fato, a ampliação da jornada escolar requer, para além do desenvolvimento dos componentes curriculares comuns, a oferta de atividades para a formação de outras capacidades humanadas, além da cognitiva, integrando os sujeitos ao seu meio: o planeta.

Para que a educação integral de fato aconteça, é fundamental o aumento do tempo escolar, garantindo uma educação de qualidade. No entanto, não basta o aumento da permanência, mas é preciso que nesse tempo se desenvolvam atividades que complementam o aprendizado do estudante em suas diversas áreas do conhecimento, pois a educação integral não se faz somente na escola, mas na família, na rua, na comunidade, na cidade,

ou seja, no cotidiano de todas as experiências e vivências do ser humano (JULKOVSKI; CAMPOS, 2013, p. 344).

Na unidade de significado 03 agrupamos as respostas em que os profissionais da educação associam a ampliação da jornada escolar como assistência governamental para os familiares e alunos em condições de vulnerabilidade social. Para eles, a ampliação do tempo atende a um público específico, os quais se encontram em condições de precariedade ou em risco. A permanência dos educandos com este perfil em dia inteiro contribui para o combate às mazelas da sociedade e as situações de perigo. As respostas classificadas nesta unidade apresentam relação com a categoria assistencialista e autoritária apresentadas por Cavaliere (2007). Mesmo ao associar a ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento das capacidades humanas, alguns docentes também a atribuem ao auxílio de crianças em condições de rua, como McGonagall

[...] e ao mesmo tempo é pegar as crianças que ficam... nós temos, por exemplo, crianças que os pais trabalham, nós temos crianças que os pais não trabalham. [...] as crianças que os pais não trabalham são as priores, porque são mães que ficam fazendo coisas erradas na rua e levam essas crianças e essas crianças veem. Então com o integral essa criança sai da rua e vem para a escola e aqui ela vai ter acesso a um monte de coisa que ela não teria com a família dela.

Enquanto na resposta da McGonagall identificamos a associação da jornada ampliada com alunos em condições sociais de risco, na fala do professor Locckhart encontramos a relação do dia inteiro com os alunos cujos familiares estão em atividades laborais e não têm com quem deixá-los.

Bom, Educação em Tempo Integral, seria onde o aluno deve ficar o dia todo na escola, certo? Porque por algum motivo ele não pode ficar em casa pelo motivo dos pais estarem trabalhando ou alguma coisa assim e o aluno tem de ter atividade diferenciada durante o dia, porque ficar o dia todo não é fácil.

Caminha nessa vertente a fala da professora Roque, porém ela associa a escola de dia inteiro enquanto política governamental destinada às famílias nas quais os pais não têm condições de arcarem com empregadas domésticas para ficarem com seus filhos e devido aos perigos das ruas

[...] porque o perigo é constante, as famílias não têm onde deixar e a criminalidade tá grande, o abuso tá grande, o assédio sexual tá muito grande [...] então foi uma maneira que os nossos governantes encontraram de tá amenizando o problema das crianças que ficam em risco.

Nota-se a associação dos indicadores agrupados na unidade de significado 03 com as categorias assistencialistas e autoritárias das escolas de tempo integral identificadas por Cavaliere (2007). A associação de uma escola de dia inteiro enquanto política assistencial ou opção para os alunos em risco de rua parecem convergir com as perspectivas Neoliberais para a educação, adotadas pelo governo desde a época do presidente Collor (1990/1992). A escola se torna opção para os excluídos e marginalizados das políticas sociais e, ao mesmo tempo, acolhe os educandos em risco sociais para poder retirá-los do perigo e mantê-los sob a tutela (ou controle?) do Estado, por meio das instituições de ensino (COSMO, FERNANDES, 2009).

Ao tratarmos das unidades de significado 05 e 07, recorreremos a uma pesquisa encomendada em 2010 pelo Ministério da Educação e desenvolvida por universidades para o mapeamento das experiências de tempo integral nas escolas públicas do país. O trabalho agrupou-as em categorias, as quais foram definidas como: a) integralidade: experiências nas quais as atividades desenvolvidas aconteciam em tempo integral, integrado com a carga horária das disciplinas comuns; b) complementariedade: não havendo associação obrigatória entre o turno das atividades da base comum e o turno das atividades complementares.

As respostas dos professores agrupadas nas unidades de significado 05 e 07 aproximam-se da ideia de complementariedade ao ampliar a jornada escolar. Suas falas versam sobre atividades diferenciadas no turno oposto, sem qualquer associação ao trabalho desenvolvido a partir dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Para os professores, as oficinas devem ser o oposto do praticado no, dito, “ensino regular”.

Nos chamou a atenção o fato de encontrarmos uma professora com a concepção de Educação Integral destinada à formação profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho. Longe de nosso julgo quanto as intenções da docente, pois é preciso considerar, para além da sua resposta, sua formação e desenvolvimento profissional docente, o que não foi possível devido ao tempo e aos objetivos da pesquisa. Porém, em primeiro plano, poderíamos identificar em sua resposta, premissas neoliberais, quando limita-se a formação do ser humano para atuação no mercado de trabalho. No entanto, em seus relatos, como veremos a seguir, as experiências com a Escola de Jornada Ampliada, identificamos a práticas de conhecimento de mundo e, para além disso, assistencial aos alunos cuja

vulnerabilidade sensibiliza a docente. Por isso, nos reservamos o direito de não aprofundar quanto a última unidade de significado em respeito ao histórico e esforços empreendidos pela profissional para poder contribuir com a formação dos educandos, a qual tem se demonstrou engajada para contribuir com o desenvolvimento dos educandos.

6.2 A HISTÓRIA CONTINUA: EXPERIÊNCIAS NARRADAS

Nessa subseção trouxemos as Unidades de Significado (US) elaboradas a partir dos indicadores extraídos das narrativas dos docentes após responderem a seguinte questão: Discorra sobre suas experiências enquanto professor regente de turma/de Educação Física/das oficinas com as turmas de Tempo Integral I na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. De acordo com Julkovski e Campos (2013, p. 347)

As discussões sobre educação integral incorporam as discussões sobre os conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais que formam o cenário cujos conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que se deseja efetuar nos estudantes, famílias e escola, sobre os valores e identidades que queremos formar.

Ao optarmos pela abordagem quali-quantitativa para o desenvolvimento da pesquisa, por meio da Entrevista Narrativa para a construção do material empírico, tínhamos a expectativa dos docentes esgotarem em suas falas o máximo de informações possíveis vividas ao longo de sua experiência com o programa. Ocorreu, no entanto, a narração das situações consideradas importantes e marcantes em sua trajetória pedagógica com as turmas de dia inteiro. A ausência de algumas informações, muitas das vezes, pode indicar a insignificância, ou não, dela para o seu exercício docente. Por isso o diálogo após as gravações nos possibilitara analisar, com maior profundidade, os discursos dos professores.

A interpretação dos materiais nos possibilitou encontrar quarenta e oito (48) US, as quais, durante o levantamento dos indicadores, demonstraram proximidades com os seguintes temas, recorrentes nas respostas dos Professores Informantes: a) motivação e desmotivação da prática docente (unidades 1 e 2); b) formação dos educandos (unidades 3 a 9); c) relação escola, família e sociedade (unidades 10 a 17); d) desenvolvimento profissional e prática docente (unidades 18 a 26); e) planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didática (unidades 27 a 36) e f) avaliação do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal

de Ensino de Uberaba (unidades 37 a 48). A seguir a tabela com os resultados das respostas dos Professores Informantes.

Quadro 06 – Percepções dos Professores Informantes quanto ao Programa

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PROFESSORES INFORMANTES (PI)																%	
	G1					G2					G3					G4		G5
	PI.1	PI.2	PI.3	PI.4	PI.5	PI.6	PI.7	PI.8	PI.9	PI.10	PI.11	PI.12	PI.13	PI.14	PI.15	PI.16		PI.17
1. Riqueza, satisfação e gosto pelo trabalho		X		X		X	X	X	X	X		X		X		X	X	65
2. Desafio e frustração			X								X				X			20
3. Avanços nos processos formativos		X		X				X		X	X			X			X	41
4. Indisciplina	X	X	X											X				27
5. Dificuldades formativas								X		X	X				X	X		30
6. Expectativa, medos e interesses						X		X								X		20
7. Organização e desorganização										X								7
8. Motivação a partir dos tempos, espaços e recursos									X	X		X						20
9. Educandos agitados, expressivos, alegres e afetivos								X	X	X			X	X	X	X		40
10. Alunos e familiares carentes de materiais				X		X		X										20
11. Crianças com defasagens de experiências formativas				X														7
12. Descompromisso e desamparo dos familiares			X			X		X								X	X	33
13. Educandos vulneráveis sociais e carentes afetivos		X	X			X		X					X	X				40
14. Comprometimento familiar			X															7
15. Familiares sem acesso aos bens culturais			X															7
16. Tempo integral para atender às necessidades dos familiares e alunos					X													7
17. Descuido com noções de higiene		X											X					13
18. Múltiplos papéis e integração docente	X						X									X	X	27
19. Reflexão e mudança da prática		X	X	X		X		X		X	X			X				53
20. Formação profissional: carências	X	X		X	X								X		X	X		40
21. Professor regente: referência disciplinar e afetiva		X	X				X						X		X			33
22. Tempo escolar limitado		X	X				X											20
23. Cobranças e responsabilização docente	X		X		X											X		20
24. Desgaste docente					X													7
25. Imposição, autoritarismo e carência material												X						7
26. Afetividade entre professor e aluno						X	X		X	X				X				33
27. Integração, interdisciplinaridade e							X						X		X			20

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PROFESSORES INFORMANTES (PI)																%	
	G1					G2					G3					G4		G5
	PI.1	PI.2	PI.3	PI.4	PI.5	PI.6	PI.7	PI.8	PI.9	PI.10	PI.11	PI.12	PI.13	PI.14	PI.15	PI.16		PI.17
<i>multidisciplinariedade</i>																		
28. Planejamento flexível				X						X	X							20
29. Processos avaliativos descontextualizados				X							X							13
30. Tempo formativo limitado		X	X			X	X											27
31. Carência de diretrizes e orientações	X	X			X													20
32. Contextualização e ampliação do conhecimento			X								X					X		20
33. Ludicidade, sequência e tecnologia		X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	80
34. Desenvolvimento social, afetivo, motor e orgânico						X					X							13
35. Gestores participativos												X						7
36. Projetos interdisciplinares e ocupação de espaços									X		X	X						20
37. Perfil do docente			X			X							X	X				27
38. Descontinuidade do programa	X		X		X								X					27
39. Escassez / falta de recursos materiais	X	X			X		X					X	X	X	X			53
40. Desamparo aos professores e alunos	X	X												X				20
41. Diretrizes e mudanças conforme a necessidade da SEMED		X			X								X					20
42. Escassez de recursos humanos		X			X													13
45. Insatisfação docente					X													7
46. Qualidade x Quantidade							X						X					13
47. Decadência do programa		X																7
48. Orientações de difícil compreensão		X																7

Legenda: PI.1, Bathsbeba Babbling; PI.2, Catarina Roque; PI.3, Enri Gruwell; PI.4, Minerva Ross McGonagall; PI.5, Pomona Sprout; PI.6 Rolanda Hooch; PI.7, Rubeus Hadrig; PI.8, Septima Vector; PI.9, Stacey Bess; PI.10, Sybill Trelawney; PI.11, Alastor “Mad-Eye” Moody; PI.12, Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore; PI.13, Anne Sullivan; PI.14, Gilderoy Locckhart; PI.15, Jenny Honey; PI.16, Katherine Watson e PI.17, Wei Minzhi.

Fonte: Do autor, 2020.

As unidades de significado nos oportunizam inúmeras possibilidades de interpretação, no sentido vertical ou horizontal. Para discussão dos resultados, optamos das US agrupadas em temas identificados nas narrativas dos Professores Informantes. Ao tratar de cada tema e as unidades relacionadas a eles, nos demos a liberdade de aprofundar em tópicos considerados por nós interessantes.

Enquanto *Homo sapiens-demens*, entre a razão e a loucura, encontramos nossas afetividades, motivações, criatividade, gostos e desgostos pelo devir

planetário, nesse caso, por meio da reforma de pensamento: a educação. Ao relatarem suas experiências durante a entrevista, 14 (catorze) Professores Informantes expuseram suas satisfações ou desmotivações a partir de suas vivências no programa. Nas narrativas dos outros 03 (três) não conseguimos extrair indicadores para agrupá-los nessa US.

As unidades 1 e 2 versam sobre *Motivação e desmotivação da prática docente*. Em suas narrativas, 11 (onze) participantes evidenciaram a satisfação pela prática pedagógica no programa, como as professoras McGonagall e Roque. Ambas comungam da identificação com a proposta e, hoje, são felizes por atuarem nessa modalidade de organização espaço-tempo da formação humana. No início da sua narrativa, a professora McGonagall relatou

Olha, a minha experiência é maravilhosa. Eu gosto muito da Educação do Tempo Integral. Eu acho assim que, ela leva essas crianças a ter experiências que se elas não tivessem no tempo integral elas não teriam, né? São justamente as crianças que mais necessitam de ter esse tipo de experiência.

A professora Roque, discorreu sobre sua aversão no início ao trabalhar no programa, mas, após a experiência inicial, gostou.

Eu leciono no tempo integral desde 2012. No começo achei muito difícil, 2012, 2013 até 2014 achei muito complicado que estava muito desorganizado. [...] Eu não queria... O Integral começou praticamente em 2009, se eu não me engano, aqui em Uberaba. Eu relutei muito e não ir, porque eu vi as outras professoras da escola que eu estava, achava um horror: lá elas arrastavam o menino, menino pulando a janela, menino brigando, menino sujo, menino cheio de ferida, de piolho, mãe não querendo saber da criança. Então eu relutei muito. Em 2012 eu não estava mais no cargo de P2 que era de manhã, eu não quis mais saber P2. Daí a diretora falou assim: "Oh, Roque, tem uma salinha ótima pra você alfabetizar. Você é uma ótima alfabetizadora", eu: "Integral? Não, não vou!". Relutei, briguei com ela e ela me colocou nessa sala querendo ou não. Eu amei! Realmente, eu amei.

O relato da professora Hooch nos chamou a atenção, pelo fato da associação das experiências pedagógicas na oficina de natação com a sua transformação pessoal. Conforme ela, passou a perceber a vida de outra maneira após conhecer a realidade, carências afetivas e sociais dos alunos. Modificou a maneira como agia na formação de seus filhos, sensibilizando-os a partir de exemplos sobre as diferentes realidades vividas por seus alunos e, ao mesmo tempo, o carinho deles para com ela.

Moddy retratou os desafios iniciais em trabalhar com a oficina de Xadrez com os alunos dos 1º anos, se tornando um desafio para ele, pois, apesar de ter

conhecimento do jogo, não tinha experiências em ensinar crianças pequenas. Com o tempo, a partir das avaliações e auxílios dos familiares dele, os quais são formados em Psicologia, foi compreendendo o trabalho e utilizou outras estratégias com os educandos. A Professora Honey é enfática em sua frustração, especialmente por não ver o programa sendo desenvolvido como deveria,

Inicialmente eu acho que é um pouco frustrante, porque é meu primeiro de atuação em tempo integral, é este ano, mas eu vejo a questão do espaço, material, organização da escola... tudo isso influencia no desempenho do trabalho. O meu trabalho hoje eu vejo como uma certa limitação, porque eu chego eu não tenho um espaço adequado, eu não tenho material “pra” trabalhar com esse aluno, eu desenvolvo habilidades motoras que são compatíveis com a idade, porém, algumas crianças estão aquém, eu precisava de um trabalho além do normal, do convencional que a gente trabalha. Crianças que precisam de um acompanhamento que eu não vejo que a escola oferece.

Vale ressaltar: os professores que demonstraram satisfação e encantamento pela prática pedagógica com as turmas da Educação em Tempo Integral I, estão a mais de um ano atuando com classes de jornada escolar ampliada. Percebe-se na fala do professor Moddy, por exemplo, a sua frustração inicial no primeiro ano sendo substituída pela experiência e maior conhecimento para desenvolver seu trabalho no ano seguinte. A professora Honey está em seu primeiro ano de atuação com as turmas de dia inteiro, mas direciona sua frustração para o desamparo e as situações de desenvolvimento e aprendizagem que estão os alunos com os quais ela trabalha diretamente. Nossas identidades serão transformadas ao longo de nossa existência. Somos indivíduos inacabados e a cultura contribui para a expansão da consciência e a liberdade de escolhas. Como enfatiza Morin (2012) as possibilidades de escolha pressupõem autonomia individual e condições para a execução delas. A frustração da professora Honey é desencadeada tanto pela avaliação geral do programa quanto pela falta de condições, materiais e pedagógicas, para o exercício da sua prática docente. Sente-se, nesse caso, limitada para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois gostaria de ter condições para ir além.

Os Professores Informantes relataram avanços quanto aos processos formativos dos educandos – unidades de significado de 3 a 9 –, em especial ao de convivência e respeito às regras e ao próximo. Os Professores Informantes do eixo Esporte Educacional e Educação Física são mais recorrentes em suas narrativas quando se trata de perceber os avanços dos educandos nas práticas das atividades em espaços extraescolares. A professora Vector discorreu sobre a gratificação em

poder acompanhar o desenvolvimento dos alunos na prática da natação e poder testemunhar, realmente, o aprendizado deles, pois, segundo a docente, dentro da escola é mais difícil perceber a formação devido à rotina das instituições de ensino.

Para a professora Sullivan, quando menciona a melhora no aprendizado dos alunos, atribui ao fato de ter a disponibilização de recursos para o desenvolvimento das atividades, pois os educandos se sentem mais motivados a participar. Para ela

[...] é uma dó, porque a gente tem a teoria, tem a prática, só não temos os materiais porque é caro, é bem caro mesmo, e assim badminton eles adora, e aí quando você tem a raquete, aí você não tem a peteca, aí você tem o vôlei, você tem a rede, mas não tem a bola, ou quando você tem uma bola se a sua rede está destruída. Então, assim, muita coisa fica a desejar, não pela falta do profissional, não, porque a gente passa com tudo, a gente faz, como diz o outro "a gente se vira nos 30", mas eu acho que a falta do material faz com que muita gente "ah, para quê que eu vou jogar essa bola murcha?", "porque que eu vou fazer esse negócio assim?", então eles estão muito, eles acostumaram a não ter, eu acho, esse tipo de material. Então quando você propõe alguma coisa legal e leva o material é outra coisa.

A falta de recursos é uma das falas mais recorrentes entre as narrativas dos professores. Os indicadores foram levantados tanto em pontos relacionados diretamente ao desenvolvimento dos educandos quanto ao desenvolvimento profissional e a prática pedagógica docente, quando precisam diversificar as estratégias de acordo com os recursos disponíveis ou adquirir o material para trabalharem, apontados nas US 19, 28 e 39.

Semelhante a fala da professora Sullivan, os docentes Bess e Dumbledore relatam as boas práticas formativas com a valorização de outros tempos e espaços, com é o caso dos locais destinados à prática de natação. Bess narra o quanto as crianças se sentem felizes.

[...] eu vejo várias realidades diferentes, que as crianças às vezes chegam aqui de um jeito, a alegria delas em estar na piscina, coisa que elas não têm de lazer em casa, final de semana, coisas básicas que é a criança estar mesmo ali naquele ambiente que é uma piscina gigante. A alegria dela de ver que ela vai fazer uma aula de natação... ou às vezes pode estar frio, criança, pra ela não importa com o frio porque aquele momento dela é único. Ela sabe que se não fizer a aula naquele dia, ela não vai ter este momento depois no final de semana. Igual outras crianças que às vezes têm mais condições, têm este momento e elas não têm.

Dumbledore narrou a diversificação de sua prática durante as oficinas de judô e a contextualização do conhecimento da modalidade com outros fatos vividos pelos educandos em seu cotidiano e incorporados por ele durante as atividades.

As falas dos Professores Informantes retratam uma realidade, formativa, que parece caminhar ao encontro das perspectivas para a Educação Integral

apresentadas neste trabalho, nas seções anteriores. A ampliação do tempo escolar (GADOTTI, 2009; GUARÁ, 2006; MOLL, 2010) precisa oferecer mais oportunidades de aprendizado, dentro e fora do espaço escolar. Para Julkovski e Campos (2013) a Educação Integral contribuirá para a formação das crianças, adolescentes e jovens e “Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos estudantes” (JULKOVSKI; CAMPOS, 2013, p.345). Além do mais, se a formação humana também pressupõe a conectividade, aproximação de conhecimentos por meio da contextualização das informações, ao oportunizar a incorporação das experiências sociais ao conhecimento escolar, citado por Dumbledore, o professor possibilita ao educando exercitar o seu pensamento complexo, ou pensar bem, conforme Morin (2012), por meio da aproximação das informações do cotidiano com as propostas curriculares das oficinas. No entanto, quando se trata sobre a ocupação de outros espaços e a aproximação com a comunidade educativa, a cidade, são poucos os professores exemplificando situações de utilização de outros locais para o desenvolvimento das atividades, como veremos nas próximas páginas.

Os Professores Informantes também trouxeram o contraponto dos avanços dos educandos, quando salientam a indisciplina e as dificuldades formativas, por exemplo. Locckhart citou o desenvolvimento dos educandos, exemplificando a participação deles em campeonatos e eventos competitivos promovidos por órgãos municipais, porém, ao mesmo tempo, relata o aumento da indisciplina e compara o comportamento dos educandos quando os professores regentes de turma estavam presentes e como é o funcionamento atualmente, com a ausência do profissional.

No primeiro ano que eu comecei a dar aula eu pegava e ficava na sala com professor regente, certo? E no caso aula transcorria até bem porque o professor, ele ficava mais na questão de disciplina, para controlar a indisciplina dos alunos e a aula acho que desenvolvia melhor, assim. [...] E esse ano agora foi um pouco diferente, eu acho que tá um pouco mais puxado, porque eu pego a turma toda, mais ou menos em torno de 25 alunos, 22 alunos, e eu fico com eles, eu vou para alguma sala e o professor regente não fica durante as aulas, e acaba que a indisciplina para mim é um o fator que mais dificulta nas minhas aulas.

Em especial a unidade de significado 21, aponta os professores regentes de turma como referência afetiva e disciplinar para os educandos. A presença dos professores em dia inteiro, como defendido na subseção 4.2 deste trabalho, propõe o estabelecimento de vínculo entre os docentes, os alunos e a comunidade educativa. O enraizamento local e, posteriormente, o planetário ocorrem quando se

estabelece vínculos e nos reencontramos com a humanidade da nossa humanidade, ou, nesse caso, quando se há relação pedagógica e afetiva entre os discentes e docentes. Ao se propor, nos documentos legais, a presença do professor regente de turma em dia inteiro, os órgãos reguladores da Rede Municipal de Ensino pretendiam promover o vínculo dos professores com os alunos e a comunidade educativa. Porém, no ano de 2019, a mudança da organização e do funcionamento impediu muitos docentes de permanecerem em dia inteiro na mesma unidade escolar com os alunos de sua turma.

Quando pensamos nos objetivos do aumento do tempo diário nas escolas, precisamos identificar as finalidades com a ampliação desse período, pois se torna crucial saber por quais caminhos o programa está envereadado. Os estudos da Cavaliere (2007) apontam as seguintes conclusões sobre a ampliação da jornada escolar

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

As finalidades do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba parecem convergir com o último entendimento da autora, quando se propõe mais tempo para integração dos educandos, espaços e saberes; o fomento ao protagonismo dos estudantes; ações integradas e a ocupação de outros espaços com a comunidade e a oferta de atividades complementares para ampliar e aproximar os conhecimentos dos estudantes aos saberes locais e globais. No entanto, em linhas gerais, quando tratam da relação entre escola, família e a própria sociedade (esta última em um discurso velado, por não estar diretamente nas narrativas), os Professores Informantes discorrem sobre a dependência dos familiares e alunos pela oferta da educação em jornada ampliada. Versam sobre um perfil de carência, vulnerabilidade e necessidade de a jornada ampliada para os familiares poderem deixar seus filhos sob tutela da escola. Essa perspectiva converge com a proposta assistencial e autoritária categorizados por Cavaliere (2007). Na primeira vertente, as carências familiares e afetivas dos educandos estão presentes nos relatos docentes. A professora Hooch sobre os

indivíduos atendidos por ela “são crianças que chegam aqui com muito medo, são crianças que tem uma situação, a maioria de falta de amor, afeto, ou de abandono, maus tratos”. A professora Grwell também relata

São alunos que necessitam ficar o dia inteiro, que muitas das vezes chegam aqui sem comer, sem ... com higiene precária. Questão da aprendizagem, as tarefas eles não fazem porque não tem tempo, às vezes saem de casa cinco horas da manhã e chegam sete, oito horas da noite, então assim, a gente tem que ser psicóloga, médica, enfermeira, mãe, vó... já fui chamada de vó, de tia, de pai. (risos) Foi tão engraçado! Então assim, eles veem na gente tudo, tudo. O tempo que... a referência que eles têm somos nós.

Grwell quando relatou sobre as carências afetivas dos alunos apontou a associação feita por eles com figuras parentais. Quando pedimos para falar sobre as isso, a docente relatou

Então, eu penso que em casa, da forma que eles chegam aqui carentes, necessitados principalmente de afeto, principalmente. Às vezes é um menino bagunçando, o menino corre pra lá e pra cá, bate no outro e aí eu fico pensando. Eu falo assim: “Gente, tem uma história por trás disso aí” [...] a gente acaba sendo tudo pra eles que na maioria das vezes não têm em casa.

O relato aponta o quanto os educandos transportam a afetividade destinada aos pais para os professores que, nesse caso, ficam com eles em dia inteiro. As necessidades também são de ordem material, a docente exemplificou

O assistencialismo, não gosto, não gosto que seja dessa forma. Os pais têm que participar sim, são nossos alunos sim, mas claro que às vezes a gente excede. E vira pai, vira mãe. Ah, o menino está descalço ou está com o chinelinho arrebitado, você vai lá, você olha, tem tanto na carteira. Eu já fiz isso muito “Eu vou ali pra ver se eu acho um chinelinho”, eu vou lá, o menino tá lá. “Nossa, deixa a tia ver. Parece que o seu chinelo está assim, assado”. Olha lá o número, disfarço e olho o número. Chego lá, procuro alguma coisa barata, porque a gente também não ganha muito, né? E compro quantos vezes for preciso. Quantas vezes eu já deixei de comprar coisas para os meus filhos, pra mim, pra poder socorrer um aluno. Eu falo isso não querendo ser a tal, não querendo... mas é...

O professor Locckhart também apresentou o perfil dos alunos e a associação feita por eles com a figura paterna “São alunos mais carentes, são alunos principalmente carentes na parte afetiva, muitos abraçam a gente, chama a gente de pai e tem aquele afeto com a gente e tal e a gente também tem que saber lidar”.

Conforme Cavaliere (2007), os programas enveredados pela prática assistencialista primam pela oferta do tempo ampliado aos educandos em situação de vulnerabilidade social. Mesmo havendo intencionalidade pedagógica como expostos nas finalidades do Programa de Educação em Tempo Integral de Uberaba,

os critérios para seleção e matrícula dos alunos convergem para a perspectiva de atender, em primeiro momento, as crianças em situação de risco e desprotegidas socialmente. Não podemos, nesse momento, concluir a proposta assistencialista como sendo a concepção predominante nos discursos dos docentes e a única vertente adotada pelo programa, no entanto, podemos também inferir sobre a seleção de determinados alunos para oferecer a eles acesso aos conhecimentos e bens culturais não acessíveis aos educandos atendidos pelo programa. Isso promove a democratização e, ao mesmo tempo, a equidade educacional. Ainda sobre o atendimento aos educandos em situações vulneráveis, temos o relato da professora Hooch a qual foi sensibilizada pelo contato com as crianças e a fez refletir sobre sua atuação profissional e percepção de mundo.

Eu aprendi que tem aluno que não tem um chinelo, que chega pra mim e fala: “Tia, eu queria um chinelo”. Aí eu peguei um chinelo que era do meu filho e trouxe pra este aluno, e este aluno, quando ele pegou o chinelo, ele chorava tanto que ele não acreditava. É um simples chinelo que já foi até usado. Estava assim conservado, tudo, mas é um chinelo.

Mesmo com a sensibilização dos profissionais e sua relação com os alunos, o que demonstra a reciprocidade da afetividade entre ambos, há também outro caminho, velado, mas predominante em suas narrativas. A vereda autoritária emerge ao relatarem as necessidades de os familiares deixarem os filhos em um espaço onde não fiquem à mercê das violências ou em contato com as ruas da cidade. Conforme os relatos dos docentes, os familiares desejam limitar a permanência dos alunos em espaço escolar, coibindo a vivência dos alunos em outras localidades tidas como perigosas, mantendo-os durante o período integral sob a tutela de uma instituição tida como segura: a escola. Em seus relatos, a professora Sprout destaca “A realidade hoje mudou, os pais não têm com quem deixar os filhos realmente, então a Educação de tempo integral precisa ser revista nesses moldes também [...]” e continua

Hoje o tempo integral atende muito poucas crianças, foram fechadas várias unidades e os que atendem ainda ficaram com essa estrutura que, a meu ver, não oferece nada de bom nem para o aluno nem para os pais. Então eu acredito que hoje as crianças que realmente estão no tempo integral, só aquelas que os pais não têm mesmo nem onde e nem com quem deixar. [...] As mudanças são feitas de acordo com a necessidade da Secretaria da Educação e a necessidade financeira da prefeitura, que é mantenedora do tempo integral, tanto que as unidades, as salas de aulas foram fechadas e têm dado prejuízo à população até hoje, né? Com mais crianças na rua e tem um monte de pais ainda reclamando do período que a criança tá dentro, que não atende o período de trabalho dos pais.

Mesmo não citando na segunda pergunta, quando questionada sobre a concepção de Educação Integral, a professora McGonagall exemplificou o atendimento de crianças que ficam na rua com os familiares e por isso têm na escola a oportunidade de não permanecerem nestes locais.

Após a análise das narrativas, convergindo com as dos docentes anteriores e relacionando-as nas unidades de significado, fica a pergunta: a escola assume, por um período, a segurança dos educandos, mas depois desse tempo, para onde eles irão? A ampliação do tempo escolar deve estar limitada à assistência e à segurança dos educandos durante certo tempo e alguns dias da semana? Quando não estiverem na escola, onde estarão?

As duas categorias identificadas, quando conjuradas, demonstram a perspectiva limitadora da ampliação do tempo escolar, mantendo os educandos em espaços formais, como no caso da escola ou o espaço para a prática de natação mantido pelos órgãos públicos do município. Julkovski e Campos (2013), Morin (2012), Gadotti (2009) e Guará (2006) defendem a aproximação da escola com a comunidade educativa, sob a égide de um projeto e objetivos pedagógicos claros. A intencionalidade precisa estar presente nos atos de uma prática de Educação Integral, mesmo em tempo e espaços ampliados.

Caso a intenção, de qualquer política de Educação Integral, mesmo em jornada ampliada, seja a permanência dos educandos no espaço e sob a tutela escolar para inviabilizar a ocupação e vivência no território/comunidade local, estaria no caminho contrário da emancipação, autonomia individual e liberdade de escolhas. Entendemos por comunidade o agrupamento de indivíduos/espécie

A reaproximação entre os saberes não fica apenas na esfera intelectual, mas também e principalmente na prática. A intertransculturalidade ocorre pela interação e aproximação entre diferentes saberes, comunidades, indivíduos e sociedades e isso é viabilizar o pensamento complexo e estimular a alta complexidade na sociedade (MORIN, 2012). As falas dos docentes expressam, nesse ponto, a restrição ao espaço escolar para atender unicamente e exclusivamente a um público necessitado de ter suas vivências no cotidiano da cidade limitadas. Mesmo sob a justificativa da violência alarmante e a vulnerabilidade social, fica a pergunta: como conhecer e atuar na transformação local e global se há limitação, pelos muros simbólicos, entre escola e comunidade/sociedade? O uno e múltiplo/diverso, a identificação das

aproximações e individualidades do ser humano se dá pela integração entre os diferentes indivíduos da sociedade/espécie. Nesse sentido

[...] há necessidade de reaproximar a escola da realidade, reconhecendo seu papel fundamental no processo de sistematização do conhecimento, mas também garantindo espaço para promover diálogos de transformar currículos escolares quanto a vida social. Destacamos que a relação da escola com a comunidade é imprescindível, pois o desenvolvimento dos educandos não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva da escola, já que é também de sua comunidade (JULKOVSKI; CAMPOS, 2013, p. 346-347).

A formação integral requer a participação de setores e membros da comunidade educativa. A restrição do papel somente a escola é o controverso quando se pensa na reforma do pensamento, da vida e sociedade como indicam Morin (2017). Entendemos por comunidade: “[...] como conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós [...]” (MORIN, 2017, p.147). Enquanto comunidade educativa, entendemos as ligações afetivas entre os membros envolvidos no processo de formação humana, desde os profissionais da educação aos cidadãos da sociedade, imbuídos pelo sentimento de solidariedade para se alcançar um objetivo comum. Nesse sentido, a reforma do pensamento, por meio da educação, é o caminho sem o qual as outras são inviáveis, mas a reforma da sociedade e da vida também contribuem ou impedem a reforma do pensamento. A aproximação entre elas se torna condição *sine qua non* para compreender e exercer a complexidade do conhecimento. Em uma sociedade de alta complexidade as regras (direitos e deveres) garantem a liberdade do ser, multipluralidade de ideias, construção e participação do coletivo sem imposições e tampouco limitações ao exercício da cidadania. A alta complexidade promove a autonomia e liberdade dos sujeitos, mesmo nas dependências que se encontram.

As narrativas dos professores em relação à escola, família e sociedade se limitam a apontar a percepção assistencial do programa para atender, em certos momentos, à necessidade dos familiares em deixar os filhos em um espaço confiável. Com os educandos, vêm as carências afetivas e singulares a cada indivíduo, podendo ser de ordem, inclusive, material. Apenas a professora Sullivan exemplifica em sua narrativa a integração com outros atores da comunidade educativa, promovido por sua colega de trabalho durante as oficinas de artes marciais. Entretanto, ainda há uma distância entre a escola e outros espaços

formativos da comunidade. A aproximação entre elas ainda é mínima e não refletem o impacto na transformação do entorno como deveria.

Em seus estudos, Leite e Carvalho (2016) perceberam o quanto a escola investigada por eles contribuiu para alterar a rotina do território, tornando-o educativo ao ocupar outros espaços e utilizá-los para o desenvolvimento das atividades em jornada ampliada. Para eles,

[...] o horário integral leva a uma expansão de oportunidades para os sujeitos. [...] Focalizamos aqui a importância do papel do território na discussão sobre Educação Integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar que objetiva a ampliação da formação de educandos deve estar conectada com o território e com a comunidade local (LEITE; CARVALHO, 2016, p-1206-1207).

Podemos inferir a baixa complexidade nas comunidades educativas a partir das narrativas sobre as experiências dos docentes. Porém, aprofundaremos mais sobre essa questão no último tema, quando tratarmos sobre a avaliação feita por eles em relação ao programa.

Nas unidades 18 a 26, reuniremos os indicadores relacionados ao Desenvolvimento Profissional e a prática pedagógica docente. Assumir e ser associado a múltiplos papéis sociais (familiares, por exemplo, já mencionado anteriormente), a mudança na prática pedagógica ao iniciar o trabalho com o programa, o professor regente de turma como referência para os alunos e as carências da formação profissional são os pontos mais recorrentes nos discursos dos participantes. Para melhor compreensão, recorreremos a Marcelo (2009), o qual nos esclarece que “[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” e, ainda para o autor, “[...] o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções” (p.09).

Os docentes relataram a mudança do perfil profissional ao iniciarem o trabalho com o programa. Precisaram reformular estratégias para fomentarem as capacidades dos educandos de acordo com o formato de ampliação da jornada escolar. A professora Grwell, por exemplo, relatou a sua dificuldade em modificar a sua identidade ao trabalhar com as classes em jornada ampliada.

[...] é um peso muito grande pra nós professores e além de tudo nós somos muito cobrados, o que eu acho errado, porque se a gente está no tempo

integral, todas as vezes que é pra... chega final de ano... “a Enri tem perfil pra tempo integral”... tenho sim, porque aprendi a lidar com os alunos de tempo integral. Não pode ser tudo igual no regular aquela coisa maçante, sabe? Tem que ser uma coisa mais leve, mais prazerosa, mais lúdica, e isso cansa, isso cansa. Como eu sou uma professora mais assim “à moda antiga” eu gosto mesmo é de ensinar. Sabe? É continha, é multiplicação, então nós vamos decorar. É português, vamos fazer, copiar... textos não pode copiar mais, mas tipo assim, pro aluno saber escrever e ler. Agora de forma lúdica, aquela coisa de brincar aprendendo já não é comigo. Eu tenho muita dificuldade. Aprender eu estou aprendendo.

A professora McGonagall discorreu sobre a avaliação feita por ela ao longo da sua prática pedagógica para poder se adequar ao trabalho com as turmas em jornada ampliada, primando pelo lúdico, pelo aproveitamento do tempo para explorar com mais profundidade temáticas ou conteúdos curriculares. A reflexão sobre sua prática oportunizou a mudança do seu perfil e se adequou ao trabalho com o tempo ampliado. Locckhart mencionou a sua experiência com o jogo de xadrez, mas enfatizou a constante busca por conhecimento e as mudanças de estratégias para poder se trabalhar com os educandos matriculados nas turmas do programa. Hooch, já mencionada, relatou o quanto modificou seu trabalho após a experiência.

Eu comecei assim a olhar diferente porque eu via que o problema deles é bem maior que os meus, que eu não tenho problemas em vista dos deles, porque tem criança que já foi molestada, violentada, tem criança que entra... pelos dizeres que eles comentam comigo eu tenho certeza que sofrem violência. Então pra mim, eu trato eles diferente mesmo, eu fico querendo ser uma “mãezona” pra eles. Tudo o que eles pedem eu procuro agradá-los porque eles já não têm nada na vida.

A sensibilização da docente frente a situação do aluno desencadeou nela outra percepção quanto a sua própria vida e abriu possibilidades para outros relacionamentos com eles. Percebe-se, no entanto, os professores, mesmo por escolha, desempenhando papéis não correlatos com a sua função. Como afirma Gadotti (2009), a escola precisa se atentar a sua função: ensinar. O ensino, ainda sim, pressupõe, pela complexidade do pensamento, a aproximação com os valores, sentimentos, culturas, conhecimentos produzidos e produtores da nossa humanidade.

A mudança da identidade dos professores repercute na maneira como concebem o exercício docente em turmas de tempo integral.

Por isso, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o papel da educação e se propõem a reorientá-la, através da educação integral, a primeira tarefa é entender os aspectos da dinâmica social, política e cultural que permeiam as práticas educativas. Visto que são essas mudanças que acontecem na consciência e na identidade profissional dos educadores, o que já de coincidente também passa pelo

fato de educadores e educandos perceberem-se sujeitos de direitos (JULKOVSKI; CAMPOS, 2013, p.344).

Os professores retratam as mudanças em suas práticas ao terem contato com as turmas de tempo integral, devido às especificidades no atendimento e às orientações para o seu exercício profissional. No entanto, apontam carências formativas para o desenvolvimento do trabalho em tempo ampliado. Na percepção da professora Babbling

[...] eu acho que ainda tem muita coisa para ser feita, ainda não tá sendo assim 100%. Falta muito, mas muito mesmo... uma coisa preparo dos profissionais, porque eu acho, Diovane, que nós professores que fizemos Pedagogia não "tamos" preparado para dá oficina não, no meu pensar, sabe? Porque, não é despreparo também que tem a Rede, ainda, porque um dia eles pedem uma coisa, outro dia pede outra, outro dia pede outra. Pelo menos tinha que ter um preparo da coordenação, sabe?

Quando solicitada para falar sobre a preparação dos professores, a docente completa

[...] no começo, desse ano, vários professores tiveram dificuldade em trabalhar, não sabia o que fazer: "Ah, Fulano vai trabalhar Valores, Leitura e Jogos"... que tipo? Como que vamos fazer? Porque: "Ah, vai sair para sala; não vai sair para sala; volta para a sala; sai da sala". Você sabe que tinha que ter pelo menos fora, da sala de aula, nós somos tantas turmas, lugares para você ter essas atividades diferenciadas, concorda comigo?

Percebe-se os apontamentos da professora quanto à necessidade de orientações e preparo dos profissionais para o trabalho com as atividades complementares com as turmas da Educação em Tempo Integral I.

A professora Watson ministra a oficina de Educação Patrimonial, e ao discorrer sobre a sua experiência, relatou o interesse quanto a formações mais específicas para o seu trabalho

Eu acho muito válido esses dois anos que estão acontecendo, e mesmo tendo pouco tempo as formações que nós tivemos foram, assim, válidas. Eu gostaria também que a Educação Patrimonial ela abrange os quatro: dança, música... O curso, por exemplo, se tivesse um curso mais voltado para a música, para teatro... específico de cada um para a gente poder ir fazendo, pelo menos um de cada vez, né? Não tô assim, um para música, um só para música, um só... Se oferecesse formação, específico para cada um. Eu gostaria de ampliar essa formação aí. Tá?

Ainda sobre este tema, nos chama a atenção o fato de os professores enxergarem o tempo como fator limitante para o desenvolvimento do trabalho. Os Professores Informantes do Grupo 01 relataram o encurtamento da carga horária dos alunos para atender o horário do almoço e como a intercalação entre os

componentes curriculares e as oficinas influencia, negativamente, no desenvolvimento das atividades. Interessante aparecer o fato de as atividades ainda continuarem intercaladas no ano de 2019, quando a legislação orienta, desde 2018, a organização das oficinas apenas no turno vespertino e os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada deveriam ser ministrados no turno matutino. No grupo 02, os professores Hagrid e Hooch falam sobre a limitação do tempo para o desenvolvimento da prática de natação. Mesmo com a carga horária de 03 módulos consecutivos, apenas 50 minutos são aproveitados em atividades. Os docentes, nesse caso, precisaram adequar suas práticas ao período disponível para o trabalho. Na unidade de significado 30 o tempo limitado também aparece nas narrativas dos docentes, em especial quando se referem ao planejamento e desenvolvimento das atividades propostas para as turmas de tempo integral. Para a professora Gwell, os horários fracionados e com o encurtamento do tempo de permanência dos educandos na escola ocasionam prejuízos ao docente e na aprendizagem dos alunos.

Este ano foi uma perda total, eu acho que... eu fiquei só o mês de fevereiro, não quis ficar mais, porque achei tudo muito complicado, tudo muito, é... sabe assim? Os meninos perdidos, os professores perdidos, a indisciplina cresceu muito com relação a essas oficinas, diminuíram as aulas, mas também diminuiu muita coisa, a qualidade eu acho que não é a mesma. A gente, enquanto professora regente na parte da manhã, não temos muito tempo pra ficar com os meninos, principalmente na parte de alfabetização nós não temos muito tempo. Aí chega a tarde a professora tem que trabalhar de forma lúdica nestas oficinas que têm cinquenta minutos, também eu acho que deixa muito a desejar porque a professora não consegue. Até que ela vai colocar o menino sentado pra poder explicar pra ele o que tem que acontecer, pronto... ela já tem que sair de novo e já tem que chegar na outra sala. Eu não concordo com isso não. Este rodízio. Principalmente com os meninos do primeiro ano, eles estão aprendendo agora, estão entrando no ensino fundamental agora.

Percebe-se a identidade do profissional sendo (re)construída para se adequar às orientações deliberadas pelas legislações responsáveis pela regulação e funcionamento do programa. As mudanças ocasionam nova formatação da sua prática de acordo com o contexto educacional vigente. Para Marcelo (2009, p.12),

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (MARCELO, 2009, p.12)

No vasto ambiente em que vivemos, onde as relações acontecem de maneiras distintas de acordo com as situações aparentes, não podemos limitar a existência de apenas uma identidade. O autor nos traz a perspectiva de sub-identidades que confluem para constituir a identidade do docente, as quais “[...] têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem” (MARCELO, 2009, p.12). Ainda para o autor, é importante que estas identidades não entrem em conflito, o que geralmente acontece “[...] quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho” (p.12).

Os conflitos são aparentes quando os docentes percebem as carências formativas, na tentativa de intercambiar as diretrizes do programa, a realidade das salas de aula e seus princípios enquanto ser humano, abrangendo a sua identidade profissional.

O planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didático serão tratados a partir deste ponto. A transformações das identidades dos professores podem estar associadas às propostas de trabalho lúdico, sequencial e tecnológico presente em suas narrativas. Moody demonstra a mudança de estratégias com a oficina de xadrez ao perceber a dificuldade dos educandos em se apropriar dos conceitos básicos do jogo. Opta pela contação de histórias e atividades envolvendo o corpo, como a vivência do sentido diagonal e horizontal ao pedir para os educandos caminharem na linha, para introduzir as noções preliminares com as crianças.

Quanto à tecnologia, os professores Watson e Locckhart a utilizam para exemplificar os conteúdos trabalhados com as crianças, ou, até mesmo introduzir conhecimentos específicos das oficinas. Watson utiliza as ferramentas ao apresentar o patrimônio material existente no município, por exemplo. Locckhart aborda os conceitos de xadrez por meio da introdução de filmes.

Os professores regentes de turma, do Grupo 01, citaram o trabalho com brincadeiras, receitas de bolo e confecção de jogos. Interessante destacar a atuação da professora do Grupo 05, Minzhi, das oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico, a qual reaproveita materiais descartados para a confecção de jogos matemáticos com o intuito de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Nas atividades de leitura, trabalhou com o folclore brasileiro e promoveu a integração, inclusive, com os professores regentes de turma.

Utilizamos, como eu disse, jogos... que utilizei boliche, o próprio material dourado, a calculadora que nós inventamos com garrafa pet, que os alunos tinham a oportunidade de realizar as operações utilizando o material concreto, então houve um crescimento muito grande. Na parte de leitura também eu vi um avanço muito satisfatório também. Eu acredito muito no apoio dos professores regentes, porque o nosso trabalho isolado, não faz muito... o efeito é menor, por que ele não pode ser um trabalho isolado. Eu trabalhei muito em parceria, principalmente com uma das turmas e que eu vi que foi mais satisfatório, houve um crescimento maior com parceria, com professor regente, então... tendo este avanço, esta participação dos pais, da própria escola, porque material, às vezes a gente ouve muito falar da falta de material didático, de material que a escola forneça. Mas trabalho com sucata, com até participação dos alunos, traga uma garrafa, traga uma sucata que tem em casa. Igual eu trabalhei o sistema monetário, eles trouxeram várias embalagens, então, a própria participação dos alunos, a gente consegue desenvolver um trabalho sem material concreto comprado, digamos assim.

Dumbledore discorre sobre um trabalho sequencial com a oficina de judô, por meio de atividades contextualizada com a cultura oriental. Dentre as ações desenvolvidas, destacou a realização de um festival comum da cultura japonesa. Na ação promove a integração com outros docentes da unidade, os quais, conforme o professor, se envolvem na promoção do festival. McGonagall relata o desenvolvimento de jogos matemáticos durante o período em que os professores regentes ministravam as oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico e permaneciam o dia inteiro com as crianças. Na época, aprofundava os conceitos trabalhados por meio da produção de materiais com as crianças.

Os Professores Informantes do Grupo 02 também relataram exemplos de atividades para estimularem o desenvolvimento das crianças com a prática da natação. Bess exemplifica

[...] a criança mistura o aprender com o brincar, e aí é onde a gente tenta juntar os dois: o aprender e o brincar pra aula ficar mais prazerosa, senão a criança não vai voltar, porque pra ela realmente é um momento de lazer. Então é uma experiência onde você aprende a lidar com isso, trazer o lúdico pra sua aula.

Quando solicitamos para falar sobre trazer o lúdico para sua aula, a docente completou

Trazer o lúdico é quando eu diversifico atividades, não só atividades totalmente teóricas, mas como atividades que tenham brincadeiras que eles brincam fora da piscina como jogar bola, pique pega... coisas que eles fazem do lado de fora que eu sei que eles gostam que a gente pode fazer na piscina. Durante a atividade eles podem aprender brincando.

Ainda nas narrativas dos professores do Grupo 02, apresentaram a opção por nomenclaturas como “jacaré morto” e “como a perna do sapinho” para os

movimentos a serem ensinados e realizados pelas crianças durante a prática de natação.

A ludicidade, presente nas exemplificações dos docentes em suas experiências, representa a organização das oficinas e até mesmo dos componentes curriculares obrigatórios, a partir de práticas diversificadas e lúdicas, com usos de diferentes recursos e estratégias. No entanto, as integrações entre os professores aparecem nos relatos deles quando são necessárias as intervenções disciplinares dos regentes de turma ou as dificuldades de desenvolvimento das crianças. Em sua narrativa, o professor Hadrig relatou sua integração com os profissionais regentes de turma por meio de terceiros, os quais acompanham as crianças para a prática de natação

Esses outros seus profissionais a gente tenta passar... na verdade que, pras regentes, nem as regentes é... as pessoas que trazem, que levam esses alunos para os núcleos. A gente fala: "Passa pra Fulana que o aluno tá com um pouco de dificuldade, fala, explica que ele, tá..." às vezes até mesmo por questões disciplina, que as vezes é muito questões de disciplina, que as vezes é muito questão de disciplina que o aluno tem um pouco mais de déficit de atenção, não presta atenção muito na forma de executar o exercício, que ele fica com essa dificuldade e atrapalha o aprendizado dele. Então a gente sempre tenta falar: "Oh, fala que o Fulano hoje foi assim; que o fulano tá com dificuldade com lateralidade, com questão motora ou raciocínio..." Então a gente tenta fazer com que esses profissionais passam para os professores regentes, porque os professores regente fica com eles a maior parte do dia. Então é a forma que explicar para eles que eles podem estar ajudando nós também, mesmo não tendo piscina na escola, mas é uma forma de uma atividade, buscar nele ter um raciocínio, fazer concentração, concentrar nos exercício e mostrar para eles que o tempo integral que eles vão lá não é só para passear, que eles não vão lá só para se divertir eles estão lá para aprender.

O professor Dumbledore fala sobre as possíveis integrações entre os professores, mas respeitando às áreas de atuação de cada docente para não gerar melindres. A docente Honey justifica a sua frustração por não ser integrada ou receber propostas de atividades interdisciplinares entre ela e outros profissionais do programa.

A multidisciplinariedade e a fragmentação do conhecimento são desafios a serem superados pelas escolas de dia inteiro com a concepção de Educação Integral em suas propostas pedagógico-curriculares. Apenas aumentar o tempo e diversificar o currículo são insuficientes para a formação integral do *Homo complexus*. Para além de aumento da carga horária, as possibilidades de formação e integração precisam ser revistas e articuladas para a proximidade entre os atores da comunidade educativa ser efetivada durante o processo. Nossa defesa pelo

protagonismo dos educandos e professores no processo de formação humana se dá pelo fato de ambos serem produtos do sistema e, ao mesmo tempo, o caminho para as reformas sociais e de vida tão solicitadas pela sociedade-mundo, nas quais o divisionismos e dualismo são rompidos e emerge a humanidade nos homens e ocorre a intertransdisciplinaridade do saber. Nesse caminho,

Reorientar as práticas educativas visando à garantia do direito à educação, conforme pesem as legislações vigentes, ou seja, transformar a teoria em práticas coerentes e comprometidas. Essas questões são objeto de debate no cenário educacional. A função da escola, da docência e da Pedagogia amplia-se a medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e as novas tecnologias da informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação são preceitos presentes ao se propor uma educação em tempo integral (JULKOVSKI; CAMPOS, 2013, p.344).

Diante dos relatos dos docentes sobre suas práticas, mesmo com discursos apontando alguns trabalhos em conjunto, identificamos a ausência de ações integradas e integradoras entre eles e, porque não, a comunidade educativa. A integração oportuniza a troca, a construção, o democrático, o coletivo, a horizontalidade, a aproximação, a complexidade. O pensamento complexo constituindo a aproximação entre as partes e tomando também os professores como partes de um todo, representando suas especificidades formativas, em conjunto com outros membros da comunidade educativa, é virtuoso que suas práticas convirjam nos princípios da intertransculturalidade e da intertransdisciplinaridade, basilares para a Educação Integral conforme salienta Gadotti (2009, p. 103-104)

A interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista, uma atitude de escuta permanente e a ideia da construção de sociedades plurais nas quais se reconhece e se valoriza o direito à diferença. A interculturalidade favorece a superação da violência, cometida principalmente contra os mais pobres, os homossexuais, as mulheres, os negros, as crianças etc. [...]Se, pela interculturalidade, valorizamos as diferentes culturas, pela intertransculturalidade defendemos também a necessidade de realçar o que há de comum entre elas e que está na base de tudo o que é humano, dando maior sentido à educação que nasce das relações estabelecidas entre as pessoas e, destas, com todos os ecossistemas.

A interdisciplinaridade é um passo necessário da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade mostra o que há de comum entre as diferentes disciplinas. Com esses dois conceitos, a escola enriquece muito o seu currículo e o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico. A transdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas as articula numa totalidade concreta. É importante acrescentar ainda que a adoção e implantação de um projeto de educação integral não devem sobrecarregar os professores. Não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas, muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada. Por isso, não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de

uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral.

Educar integralmente não é uma responsabilidade restrita ao professor, como justificamos em seções anteriores, mas também envolve e compete a outros atores da comunidade educativa. Haja visto o apontamento da professora Babbling, citado anteriormente, ao falar sobre a falta de preparo dos profissionais da educação para atuarem com as turmas de dia inteiro, devemos retomá-lo e concluí-lo.

Pelo menos tinha que ter um preparo da coordenação, sabe? De quem acompanha a gente, para passar, entendeu? Será que essa pessoa que tá lá dentro ela tá preparada para coordenar, um... ter um acompanhamento pedagógico para repassar para os professores do jeito que tem que ser? Né? Porque é tão vago ainda esses itens que eles passam para gente, muito vago. Na verdade você não sabe nem o que que eles querem ainda, eu acho, eu penso.

Nas entrelinhas, pudemos inferir as carências de diretrizes, orientações e o desamparo, aparentes também em outras falas agrupadas na US 31 e US 40, relacionadas com a atuação dos profissionais gestores da escola. É importante destacar a narrativa da professora Sullivan, sendo a única a mencionar a participação dos gestores em sua experiência pedagógica, por meio do apoio e aquisição de materiais para o desenvolvimento das oficinas ministradas por ela. A docente, no entanto, aponta a falta de recursos como causas anteriores da desmotivação dos alunos para a prática das atividades.

Quando levantados indicadores sobre a Avaliação do Programa de Educação em Tempo Integral, a carência de materiais para são apontadas nas narrativas de oito (08) profissionais, agrupados na US 39. Babbling discorre sobre as cobranças para o desenvolvimento de atividades, mas os recursos solicitados são entregues com atraso, mesmo havendo planejamentos antecipados. Locckhart relata a aquisição de materiais para a realização das atividades com as turmas, pois nem sempre as unidades escolares onde atua dispõem dos recursos necessários. Sprout também fala sobre a falta de materiais e as atitudes de alguns docentes em terem de adquirir recursos físicos para trabalharem. Honey aponta a seguinte situação:

[...] as escolas recebem um fundo... (momento de silêncio) as parcelas do FUNDEB e elas têm por objetivo oferecer condições para os professores em relação ao material, à organização dos espaços, e isso muitas das vezes não acontece. Eles priorizam tantas outras coisas, tantas outras necessidades, que o essencial que é o básico, de oferecer o material pro aluno, muitas das vezes isso não acontece. Então o professor tem que desdobrar buscando seu material próprio pra estar oferecendo esta qualidade de trabalho para os alunos.

Até esse ponto, percebemos a carência material dos professores sendo supridas por eles mesmos, com o custeio dos recursos necessários para o desenvolvimento das suas atividades. A sustentabilidade do programa, como aponta Gadotti (2009), é um dos princípios para a manutenção da Educação em Tempo Integral. Nas legislações municipais analisadas, o programa deveria ser subsidiado a partir de recursos provenientes da União, do estado e do município e como previsto na LDB, os sistemas e as instituições de ensino possuem autonomia pedagógica, administrativa e financeira. No entanto, nos últimos anos da década, o país tem passado por um contingenciamento de gastos, com o corte das verbas da União e do estado destinadas para as políticas públicas educacionais. Até o ano de 2017, a Rede Municipal de Ensino de Uberaba possuía 29 instituições de ensino fundamental contempladas pelo Programa Mais Educação. Em 2018, apenas 02 (duas) escolas foram beneficiadas pelo Programa Novo Mais Educação, de acordo com os critérios de seleção das instituições, dentre eles o baixo desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática.

As influências neoliberais nas políticas do país são direcionadas desde o governo Collor (1990/1992) e tiveram continuidade nos seguintes. Cosmo e Fernandes (2009) apontam, não para um projeto, mas os efeitos neoliberalistas na educação, desde a formação dos professores à manutenção dos programas. Podemos constatar, neste caso, a escassez de recursos para o trabalho dos docentes como uma das consequências desta vertente neoliberal instalada no Brasil.

A questão da falta de recursos também associa ao descompromisso familiar, conforme o relato da professora Vector. A docente exemplificou a situação de uma criança

Teve um caso que a menina vinha com um maiozinho muito ruim, né? Então aí a gente pegou e deu o maiô para ela, só que aí ela esqueceu um dia o maiô na casa dela. Aí a professora pediu, ligou lá na casa dela para a mãe levar o maiô para a menina, a mãe não levou o maiô para a menina, a mãe não quis levar. E aí ela ficou sem fazer a aula. Então, assim, não custava nada pedir alguém, ou arrumar, não sei qual o motivo, né? Mas ela não trouxe o maiô e ela ficou muito triste por não participar da aula.

A situação converge com as unidades de significado 10 e 12, referentes ao tema Escola, Família e Sociedade, demonstrando a não participação dos familiares nas atividades promovidas com as turmas de dia inteiro. Se anteriormente inferimos

sobre a não integração entre escola e família, aqui constatamos o exemplo de não comprometimento familiar em prol da formação do educando.

A descontinuidade do programa é apontada pelos professores nos recortes a seguir. Retomaremos partes já citadas de algumas narrativas para discussão:

Esse acompanhamento pedagógico é novo, porque o ano passado eu trabalhei, mas não era período integral, mas não tinha essas oficinas, né? Que é o Mais Educação...? Não, Mais Educação é outro, esse é o período integral mesmo. Então, quer dizer cada ano muda uma coisa, né? Então, assim, eles não têm uma, ainda não tá uma coisa bem preparadinha, eu penso (BABBLING).

Gosto de desafio, gosto sim, mas quando é bem estruturado. Desta forma que está eu não atrevo, eu não sei trabalhar desse jeito. Não sei. Com essa bagunça, essa incerteza. Uma hora é uma coisa, outra hora é outra coisa (GRWELL)

Eu não entendo qual é a filosofia exata e qual e pautada em que escritor, em que em que experiência eles estão modificando dessa forma o tempo integral dentro da cidade de Uberaba. [...] Eu vejo da seguinte maneira: não tem interesse real no tempo integral, porque se testa de uma forma aí não deu certo eles no ano seguinte eles fazem mudanças sem consultar o pessoal realmente envolvido que seria o professor, o aluno e os pais (SPROUT)

E no caso eu acho que fica um pouco mais complicado, porque a turma toda, acaba que os alunos ficam mais agitados, eles estão o dia todo na escola e aluno dessa idade também eles são agitados de natureza e acaba que a indisciplina para mim é o fator mais complicado, no caso porque eu tenho que ficar com a turma toda e já também tive que mudar algumas estratégias por causa disso, porque cada ano tá sendo diferente, e a gente acaba tendo que mudar algumas estratégias (LOCCKHART)

Os professores expressam a maneira como as mudanças contínuas do programa, nos últimos anos, impactou na rotina das escolas e dos familiares, os quais precisam se adaptar às diretrizes quando alteradas. As mudanças ocorridas influenciaram na dinâmica das turmas de jornada ampliada. Sprout ainda aponta a organização do trabalho sem a participação dos docentes e da comunidade educativa.

As mudanças são feitas de acordo com a necessidade da Secretaria da Educação e a necessidade financeira da prefeitura, que é mantenedora do tempo integral, tanto que as unidades, as salas de aulas foram fechadas e tem dado prejuízo à população até hoje, né? Com mais crianças na rua e tem um monte de pais ainda reclamando do período que a criança tá dentro, que não atende o período de trabalho dos pais e toda vez que há mudança eu acredito que ela não é feita pautada na necessidade do aluno que deveria ser o primeiro interessado. Todos os anos tem uma mudança diferente. Do ano passado para esse uma mudança, do ano anterior que o ano passado houve uma mudança e normalmente são mudanças que atingem o funcionamento do tempo integral, as oficinas do tempo integral, a rotina do tempo integral e um outro detalhe, eles fazem as mudanças e não enviam para gente nem recurso físico que seria pessoal para tá trabalhando com essas crianças.

As incertezas nos acompanham em qualquer ação humana. A reelaboração do programa, de acordo com as necessidades de cada época, representa a aposta por uma educação de qualidade, mesmo sem poderem controlar os resultados. É preciso, no entanto, fomentar a participação de dos membros da comunidade educativa na elaboração de ações ligadas diretamente à formação humana. Se as reformas da sociedade e da vida começam pela reforma da educação, do pensamento, é preciso oportunizar condições de autonomia, liberdade e participação para a elaboração de propostas de formação completa do ser humano a partir das contribuições de diferentes segmentos da sociedade, tendo os profissionais da educação, e nesse caso os professores, como responsáveis pela articulação do trabalho formativo dos educandos.

Percebemos em suas narrativas as diferentes faces do programa, ora caracterizado por vertentes assistencialista e autoritária ora preconizadora de ações democráticas e multissetoriais, sendo esta última fomentada em passos lentos. Os docentes assuem suas funções – hologramas (MORIN, 2012) dos erros e tentativas em se implementar uma política metamorfa – derivada de anseios e clamores de uma sociedade e suas comunidades. Encontramos a complexidade presente em suas narrativas ao retratarem o todo do programa e, ao mesmo tempo, o representarem. Fica também evidente a exposição da metamorfose dessa política pública para se encaixar em meio aos contextos da sociedade, sempre numa aposta e recomeço das ações de Educação Integral em jornada ampliada.

A valorização dos saberes e a prática do currículo acontece em diferentes instâncias sociais e dimensões, no entanto é o docente o profissional qualificado com competências e habilidades para, didaticamente, fomentar o desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Sua participação se constitui instância primordial, quando se pensa em uma sociedade de alta complexidade. Mesmo em relações hierárquicas, como é o caso entre a Secretaria de Educação, gestores e profissionais da escola, elas devem remeter “[...] à integração de níveis de organizações superpostos. [...] constitui um sistema de integração de entidades organizadas de escalas diferentes que permitem o desenvolvimento da complexidade social [...]” (MORIN, 2012, p.188). Nesse sentido, na perspectiva de uma educação emancipadora e de uma comunidade educativa atuante, devemos primar por sociedades de alta complexidade, mesmo a níveis comunitários das relações humanas, pois “[...] permitem, por um lado, a

retroação das emergências adquiridas em nível superior sobre os níveis inferiores, como a educação, os direitos cívicos, as liberdades [...]” (p. 188).

A formação polivalente, proposta por Morin (2012), não se finda na perspectiva de atender aos ditames do mercado, mas no preparo do ser humano para as incertezas do futuro. Mesmo com noções de nossa identidade, é preciso estar preparado para mudanças na rota traçada pelo ser humano. Com o compartilhamento e a promoção da autonomia, mesmo sob possibilidades de erros e desordens, fomentaremos a participação do coletivo na estruturação da sociedade-mundo, ao poderem colaborar com o planejamento e o desenvolvimento das ações em benefício da formação integral do ser humano. Por isso, voltamos a insistir, qualquer política tendo como escopo a Educação Integral deve valorizar a participação de todos os membros envolvidos no processo, desde os familiares, educandos e profissionais da educação e expandir-se para a integração com outros atores comunitários e sociais.

Vemos no professor, personagem central dessa pesquisa, a figura de articulação e integração entre todos os setores e atores, conhecimentos, espaços e tempos, por ser o profissional qualificado, produtor e produtor de seus conhecimentos a partir de suas práticas. Os saberes produzidos por eles ao longo de seu percurso profissional são subsídios valiosos quando se propõe a conhecer, identificar e intervir nas práticas educativas. Se hoje concebemos a Educação como status próprio e a Pedagogia como instância investigadora da área, encontramos no professor, resultado de seus ancestrais igualmente docentes, os agentes formativos, transformadores, produtores de conhecimentos a partir do cotidiano de seu laboratório pedagógico: a escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA ODISSÉIA?

*Se os duetos não se encontram mais
E os solos perderam a emoção
Se acabou o gás
Pra cantar o mais simples refrão.*

*Se a gente nota
Que uma só nota
Já nos esgota
O show perde a razão.*

*Mas iremos achar o tom
Um acorde com lindo som
E fazer com que fique bom
Outra vez o nosso cantar
E a gente vai ser feliz
Olha nós outra vez no ar
O show tem que continuar*

*(O show tem que continuar
Compositores: Sombrinha, Luiz Carlos da Vila e Arlindo Cruz)*

Para o início destas considerações finais, nos apoiamos na história de Ulisses, personagem do poeta Homero em seu livro Odisseia. O grego, na época dos deuses, tenta de inúmeras maneiras chegar ao seu lar, porém os obstáculos ao longo do caminho o impedem e adiam seus planos. A odisseia do herói somente termina quando se encontra com a sua amada, Penélope, e restaura a paz em seu reino.

Os conflitos e as incertezas, as apostas no futuro, o enfrentamento dos obstáculos desconhecidos e as adaptações às novas ordens e transformações do mundo são alguns dos pontos norteadores de como tecemos este trabalho a partir do pensamento complexo. Não sabemos os impactos de nossa pesquisa e tampouco se surtirá algum efeito no universo da Educação Básica.

No entanto, acreditamos no potencial dele para poder somar-se a tantos outros trabalhos científicos sobre a educação e, tendo os docentes das escolas municipais de Uberaba como participantes, colaborar para uma reforma de pensamento por meio da Educação Integral.

Assim, esperamos algum dia chegar na escola almejada por nós, no qual a complexidade se faça presente. Vale ressaltar: o grupo de participantes representa parte de todo o perfil dos professores envolvidos com as turmas da Educação em Tempo Integral I na cidade de Uberaba, por ser apenas uma parcela do universo de profissionais atuantes. Podemos apenas entender os pontos apresentados em suas

narrativas como indicadores para fomentar debates, novas proposições de organização e funcionamento, bem como para a gestão da Rede Municipal de Ensino, das escolas e, até mesmo, contribuições para a manutenção e ou modificação no que diz respeito à formação continuada de docentes.

Refletimos sobre a autonomia dos sistemas e instituições de ensino nas questões pedagógicas e administrativas e, por isso, a organização de qualquer proposta deve ser respeitada em âmbito local e global por estarem na aposta de concretizarem um projeto educativo. Apresentamos questões emergentes de nossas análises a partir da investigação realizada.

Desenvolvemos a pesquisa com muita satisfação, a partir da nossa identidade (re)construída durante o período do mestrado, os conhecimentos apropriados e as experiências de vida, adquiridas com o nosso desenvolvimento profissional e humano.

As narrativas dos professores nos possibilitaram a compreensão do universo do programa a partir da ótica dos responsáveis, num primeiro momento, pela mediação e formação dos educandos.

Mesmo como seres dependentes das diretrizes e orientações legais, identificamos autonomia em suas ações, ao optarem por caminhos didático-metodológicos de acordo com as suas reflexões sobre a própria prática pedagógica. Porém, enquanto princípio de retroatividade, indicado por Morin, Ciurana e Motta (2003), sentimos carência de ações do efeito sobre a causa, como a participação de professores na elaboração de propostas do programa, partindo do princípio democrático e de valorização da diversidade existente no universo docente.

Os professores possuem com condições para apontarem equívocos e novos caminhos para a formação humana, considerando a produção de seus conhecimentos a partir das reflexões constantes de seu trabalho pedagógico. Os profissionais atuantes no programa desenvolveram uma nova identidade e por isso são qualificados e competentes para apontar estratégias e caminhos diferentes. São produtos e, ao mesmo tempo, capazes de produzirem novas faces para a prática em jornada ampliada.

Por estarem em transição de pensamento também indica a metamorfose humana seguindo seu curso com as emergências do novo tempo. A escola, doravante instituição articuladora do processo formativo das capacidades humanas,

torna-se lócus privilegiado para o desenvolvimento de ações inerentes ao estímulo dos potenciais humanos e comunitários.

Para Morin (2017), a ética deve ser pautada na luta contra a barbárie interior e exterior, por meio da compreensão e solidariedade entre os indivíduos, povos e sociedades da Terra-Pátria. A instituição de ensino, enquanto espaço articulador, poderá fomentar a participação da comunidade educativa, unida pelo bem comum (a aproximação das partes distanciadas), para estruturar ações fortalecedoras, emancipadoras, solidárias e amorosas entre os habitantes, atores da formação humana.

Quando nos propomos a encontrar convergências e divergências das experiências pedagógicas dos professores em relação à Educação Integral, nos deparamos com uma prática ainda distante do proposto.

O desenvolvimento profissional docente fica evidente nas narrativas dos professores, quando demonstram a mudança de sua identidade para se adequarem ao modelo de funcionamento das turmas de jornada ampliada. Porém, mesmo não havendo muitas indicações em seus discursos sobre a formação contínua, propomos a possibilidade dela ser mais específica para a Educação Integral em jornada ampliada, considerando as potencialidades dos educandos e as articulações entre os educadores (este último abrangendo também outros agentes educacionais) a partir de ações integradas e integradoras entre a escola e comunidade educativa.

No âmbito da formação acadêmica, precisamos repensar as organizações curriculares das licenciaturas em Pedagogia e das disciplinas específicas para se atender à concepção de Educação Integral presente nos currículos e políticas públicas brasileiras. É preciso fomentar cada vez mais a aproximação entre os programas de formação dos profissionais da educação e as escolas de Educação Básica, por meio de disciplinas que aliem a teoria e a prática e não limitem à atuação dos graduandos apenas nos estágios obrigatórios.

Os cursos de graduação e pós-graduação, especialmente os destinados à formação docente por meio das Licenciaturas, poderiam estruturar seus projetos pedagógicos curriculares a partir de princípios como os da Teoria da Complexidade aqui defendidos, concebendo o ser humano como *Homo complexus*, em uma vertente emancipatória dos estudantes para estes, quando no exercício da docência, poderem fomentar as capacidades humanas elencadas neste trabalho e atuarem na

emancipação e formação cidadã dos educandos (esta última na perspectiva de uma sociedade-mundo).

Ainda sobre a formação dos profissionais da educação pelas instituições de ensino superior, propomos a elaboração de um currículo intertransdisciplinar e intertranscultural, por meio da comunicação entre as diferentes ciências, artes e culturas visando à contextualização do conhecimento para os acadêmicos: aprenderem a pesquisar e a formar alunos pesquisadores; apropriarem-se de estratégias para a integração dos saberes e a aproximação por meio dos pontos de convergência e divergência entre eles; conhecerem as culturas para realizar o diálogo entre elas e saberem das incertezas do futuro e as possibilidades do erro.

No que tange à formação profissional durante o exercício docente, dentro ou fora da escola (este último em cursos promovidos pela Rede Municipal de Ensino), talvez seja interessante propiciar o diálogo aberto sobre assuntos relacionados à Educação Integral, identificados como carências nas narrativas dos Professores Informantes.

Vale a seguinte ressalva: a formação dos professores e a contemplação dos itens anteriores somente terá sentido se estiverem relacionados com as necessidades da comunidade educativa (docentes, educandos e os outros atores) local. É preciso fomentar a expansão entre escola e comunidade. Promover cursos sem a relação com os territórios educativos locais é o caminho inverso do que se espera de uma proposta para formação integral dos seres humanos. As formações, nesse caso, podem considerar conhecer a comunidade, suas potencialidades, limitações e necessidades e, claro, sempre mostrando as relações entre esses saberes e as possibilidades de integração com os currículos, pois, voltamos a insistir na fala do Gadotti (2009): a escola deve cumprir bem a sua função de ensinar.

A gestão da escola e do Programa de Educação em Tempo Integral, são peças fundamentais, ao nosso ver, pelas chances ampliadas de perceberem as carências pedagógicas para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das turmas em jornada ampliada. Porém, é preciso considerar os apontamentos feitos pelos próprios docentes quando se propor o trabalho com turmas em jornada ampliada, sempre valorizando suas experiências para a elaboração e realização de propostas de Educação Integral.

A relação Escola, Família e Sociedade, aparente nos discursos, pode ser intensificada e fomentada a partir de um projeto eco-político-pedagógico, valorando

a comunidade educativa e seus membros, com finalidades claras e objetivos coerentes com a concepção de uma Educação Integral para além dos muros e responsabilidades escolares. A corresponsabilização não significa transferência, mas democracia, harmonia, compreensão e solidariedade na comunidade, para a união de todos, respeitando as individualidades e os posicionamentos de cada um. Conhecimentos diversos e ao mesmo tempo unidos. A instituição formal de ensino, como espaço privilegiado, não se difere do restante do mundo, mas abriga o mundo dentro dela.

O objetivo da escola é claro, já exposto neste trabalho, e se une a concepção de Educação Integral: a formação para ampliação das potencialidades e desenvolvimento das capacidades cognitivas, culturais, físicas, éticas, afetivas, biológicas, lúdicas e sociais dos educandos.

Acreditamos, nesse sentido, no necessário fomento das relações entre as diferentes instituições, setores e membros da comunidade educativa para além das carências afetivas, assistenciais e disciplinares. Os diferentes segmentos podem se expandir um em relação ao outro para se concretizar algo maior e mais complexo. Há muito a ser valorado pela escola em seus projetos pedagógicos. Se temos outros espaços, tempos e saberes é preciso reconhecer a necessária, e urgente, legitimação deles para assumirem, em conjunto e articulada pela escola, a formação dos educandos/cidadãos da comunidade/sociedade.

Outro ponto de extrema relevância a ser tratado é a carência de recursos como fator determinante para se expandir o trabalho docente. Mesmo sob justificativas da criatividade, autonomia e liberdade pedagógico-didática para a prática dos professores, é preciso dispor de condições mínimas para o exercício dela. As possibilidades de liberdade, como mencionamos, dispõem da necessidade de condições para o exercício das escolhas. Ao adotar caminhos para a formação dos educandos são necessários recursos materiais para se colocar em prática o trabalho proposto.

Ressaltamos também sobre a descontinuidade do programa, a qual pode ter contribuído para o mosaico de percepções e práticas identificadas nas narrativas dos professores: há momentos de seus discursos em que vigoram exemplos assistencialistas e autoritários; há momentos em que a categoria democrática se faz presente, com a oferta de conhecimentos e bens culturais acessíveis ao público

atendido, por meio das oficinas oferecidas em jornada ampliada. Os *imprintings* do programa no cotidiano e discurso dos professores fica evidente em suas narrativas.

Talvez seja interessante, a primeiro momento, concluir o trabalho com os docentes por meio de uma investigação mais ampla sobre o programa, para a partir de suas narrativas identificarmos as convergências e divergências com a concepção de formação integral. Após análise de suas contribuições, oferecer possibilidades de (re)direcionamento das ações de forma coletiva e integrada, pressupostos basilares da concepção de Educação Integral.

Ampliar os estudos sobre a ocupação dos territórios e seus potenciais educativos possibilitará conhecer a realidade do município para estimular a integração entre comunidades e escolas, fomentando o enraizamento dos habitantes em âmbito cultural, comunitário e social e, ao mesmo tempo, incorporar o contexto local no currículo das instituições de ensino.

Concluimos o desenvolvimento desta pesquisa ainda vislumbrando o inacabamento do conhecimento sobre a Educação Integral e o programa da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Representamos apenas uma parte do todo, quando nos propomos a ouvir os professores sobre os seus conhecimentos em relação às experiências pedagógicas com as turmas de jornada ampliada.

Chegar ao final deste trabalho com a certeza de termos esgotado as possibilidades de compreensão e interpretação do material empírico resultaria no reducionismo e na completude, oposto do que acreditamos e defendemos a partir dos contatos com os escritos de Morin. O pensamento complexo também pressupõe a continuidade, as incertezas e a (re)construção do conhecimento, contextualizado e podendo ser (re)orientado a partir de outros tempos, espaços, indivíduos e, porque não, espécie futura. Conforme Morin, Ciurana e Motta (2003, p.40)

No nível do objetivo, deparamo-nos incessantemente com a alternativa de escolher entre o fechamento do objeto de conhecimento que, por um lado, mutila suas solidariedades com os outros objetos assim como seu próprio meio (o que exclui de vez os problemas globais e fundamentais) e, por outro, com a dissolução dos contornos e fronteiras que estrangula qualquer objeto e nos condena à superficialidade. No nível da obra, o pensamento complexo reconhece simultaneamente a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, de uma unificação, uma síntese. [...] Por isso, é preciso que na educação e na aprendizagem seja considerada a problemática da consciência do inacabamento, para que obra e projeto enfatizem seus próprios limites, em lugar de ocultá-los. Isso não significa relaxar a disciplina intelectual, mas inverter seu sentido, consagrando-a à realização da obra no inacabamento. O acabamento de uma obra complexa não deve dissimular seu inacabamento mas revelá-lo.

Por isso iniciamos a epígrafe de nossas considerações finais com a letra do samba composto por Sombrinha, Luiz Carlos da Vila e Arlindo Cruz. Interpretamos a música como uma maneira de identificarmos as carências para o belo espetáculo, rever as escolhas e darmos continuidade. Isso corrobora com nossa percepção para o final de nossas considerações. Temos a certeza apenas do incerto, mas apostamos em uma concepção de Educação Integral em turmas de tempo parcial ou ampliado.

Esperamos engrossar, a partir da pesquisa, o coro por uma educação que se tenham professores e alunos como protagonistas, valorizados desde a elaboração de políticas públicas até a sua aplicação e avaliação. Apostamos no futuro com a esperança, incertos dos próximos acontecimentos, mas conscientes de nossa tentativa pela concretização de uma educação escolar articuladora e corresponsável, estimulando a presença de outros setores e membros da comunidade educativa na formação dos educandos, tendo a figura do professor, qualificado e competente, autônomo e independente, como mediador de todo o processo para efetivar o propósito educacional: educar integralmente para um *Homo complexus*.

REFERÊNCIAS

ALVIANO JUNIOR, Wilson. Educação Anarquista no Brasil: contexto histórico-social. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 26, n. 86, p.163-181, dez. 2011. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/204>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ANDRADE NETO, João Correia de. **Educação Anarquista e Pedagogia Libertária: caleidoscópio de uma história (1880-1930)**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15229>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos a um justo digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 1. p. 33-45.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação - 2014-2024**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Série Mais Educação. Ministério da Educação. **Educação Integral/Integral e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_1_mais_educacao_relatorio_final_maio_2011_pesq_quantitativo_seb.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 92 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 20 jul. 2007.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394/1996 nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, mar. 2017. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, v. 2, n. 1, p.37-46, dez. 2008. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192> >. Acesso em: 06 jan. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 26 maio 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAMPOS, Andreia da Silva Laucas de. **Fábio Luz e a pedagogia libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898-1938).** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=124076>. Acesso em: 21 mar. 2019.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA, 8., 2009, Campinas. **Anais...** . Campinas: Grupo de Estudo e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009. p. 1 - 23.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

COSTA, Marcelo Luiz da. **Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)**. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/570>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 10986 - 10999. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FIGUERÊDO, Livia Almeida; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p.57-77, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1943>>. Acesso em: 26 maio 2019

GALLO, Silvio et al. Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 13-42.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

JOCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 6. p. 90-113. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Disponível em: <<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

JULKOVSKI, Adriana Salete; CAMPOS, Antônio Valmor de. A educação integral e seus desafios. In: CORÁ, Elsie José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sergio (Org.).

Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada.

Chapecó: UFFS, 2012. p. 341-352.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 41, n. 4, p.1205-1226, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 32, p.114-138, jun. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1045/1083>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p.225-239, abr. 2011. Bimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 nov. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, Taubaté, v. /, n. 8, p.7-22, abr. 2009. Bimestral. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

MEURER, Adriéle Cristina de Souza. **O pensamento liberal e sua expressão na concepção Educacional de Anísio Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascável, 2012. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3604>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 8. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, cultura e poder**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 13, n. 4, p.107-114, 2005. Bimestral. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em: 21 maio 2018.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. 224 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 392 p. Tradução de: Edgard de Assis Carvalho.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 309 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?: ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a. 192 p. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003. 111 p. Tradução de: Sandra Trabucco Valenzuela.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s.l.], v. 48, n. 2, p.184-189, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010. 152 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PALHARES, Lenir. **Educação Integral para o homem integral: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937)**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Cap. 137. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AR5GG6/disserta__o_finalizada.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 abr. 2019.

RAMOSE, Mogobe B.. **A filosofia Ubuntu e Ubuntu como filosofia**. 1999. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <<https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RIBEIRO, Ivair Augusto. **O integralismo no sertão de São Paulo**: um "fascio de intelectuais". 2004. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em História, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Franca, Franca, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93177/ribeiro_ia_me_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. As influências do escolanovismo nas propostas de educação em tempo integral no Brasil. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pucpr, 2015. p. 6489 - 6501. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21788_10708.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **Corporeidade e Educação Integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Física, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://btdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/177/5/Dissert%20Luiza%20L%20G%20Silva.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8C7DYF>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 7. p. 126-136. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo.

UBERABA (Município). Portaria nº 0003, de 27 de março de 2019. Estabelece as normas para a organização e o funcionamento da Educação em Tempo Integral nas Unidades de Ensino da Rede Municipal. Uberaba, MG: Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, 23 mar. 2019. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2002/LEX_INFORMATIVO%20MUNICIPAL%202.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

UBERABA (Município). Portaria Interna Semec nº 009, de 21 de março de 2014. Regulamenta a organização e o funcionamento da Educação em Tempo Integral, e a Jornada Ampliada nas Escolas de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. **Porta Voz**. Uberaba, MG, 21 mar. 2014. p. 352-354. Disponível em:

<<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2014/1174%20-%2021-03-2014.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UBERABA (Município). Lei nº 8.382, de 18 de outubro de 2002. Autoriza instituir no Município de Uberaba, o programa “Educação em Tempo Integral” nas escolas municipais, e contém outras disposições. **Programa de Educação em Tempo Integral**. Uberaba, MG: Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, 18 out. 2002. Disponível em:

<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2002/LEX_INFORMATIVO%20MUNICIPAL%202.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

VIANA, Giovanni Noceti. **Orientar e disciplinar a liberdade**: Um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas – 1934/1937. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91385/252260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.577-588, set. 2013. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES: AÇÕES E REAÇÕES

Pesquisador: Regina Maria Rovigati Simoes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50087115.6.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.343.986

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE PESQUISAS PROFESSOR ALUÍZIO ROSA PRATA – RUA VIGÁRIO CARLOS, 100
5º ANDAR – SALA 538 – BAIRRO ABADIA – UBERABA-MG – CEP: 38025-350
FONE: (34) 3700-6937 – E-MAIL: ppge@uftm.edu.br

Uberaba/MG, 23 de maio de 2019.

À Profa. Silvana Elias da Silva Pereira
Secretaria Municipal de Educação de Uberaba

Assunto: Solicita autorização para pesquisa de Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado Acadêmico em Educação

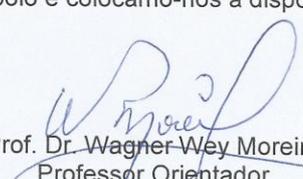
Cumprimentando-a, solicito à Vossa Senhoria autorização para que **Diovane de César Resende Ribeiro**, Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) colete dados nas escolas de Ensino Fundamental que atuam com as turmas de Tempo Integral do 1º ao 3º anos, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, para sua pesquisa de Dissertação de Mestrado, desenvolvida sob minha orientação e intitulada **“Educação (em tempo) Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública”**.

O objetivo do trabalho é analisar as percepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à Educação Integral.

Ressaltamos que as instituições e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados e serão identificados, na dissertação, por letras, números ou pseudônimos. Para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com gravação de áudio, conforme as orientações metodológicas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa.

Contamos com seu apoio e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente


Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Professor Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFTM

Parecer:

DEFERIDO
 INDEFERIDO

Assinatura e carimbo do responsável:

Data da autorização: 30 05 19


Bruno Inácio da Silva Pires
Diretor da Diretoria de Ensino - SEMED
Decreto Nº 3558 de 17/04/2019
Prefeitura Municipal de Uberaba

APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: **Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública de Ensino**

Cara/caro participante,

Convidamos-lhe para participar da pesquisa: **Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública**, com o objetivo de analisar as percepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à Educação Integral. Sua participação é importante, nos ajudará a compreender um pouco do universo das turmas ofertadas pelo Programa de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, a partir de suas experiências enquanto docente desta organização de tempo e espaço formativo.

Caso aceite participar desta pesquisa será necessário responder a **Ficha de Caracterização** com informações pessoais, formação e experiência profissional, posteriormente participará de uma entrevista semiestruturada com a gravação das respostas. A entrevista durará em torno de 20 a 25 minutos, conduzida pelo pesquisador **Diovane de César Resende Ribeiro** e será realizada em local de comum acordo entre participante e pesquisador. A partir de sua participação na pesquisa esperamos poder compreender a sua percepção quanto à concepção de Educação Integral e suas experiências ao atuar com turmas de tempo integral. O resultado desta pesquisa poderá ser verificado por você após as análises e publicação em um periódico nacional.

Poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento, por meio do pesquisador do estudo. Sua participação é voluntária, sem quaisquer benefícios financeiros por ela. Você não terá gastos por participar desse estudo e caso tenha por causa dessa pesquisa os valores lhe serão ressarcidos. Poderá não participar do estudo ou se retirar a qualquer momento, sem que haja constrangimentos junto ao pesquisador, ou

prejuízo no vencimento, bastando dizer ao pesquisador. Não será identificado nas produções acadêmicas desse estudo, apenas o pesquisador terá conhecimento quanto sua identidade, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos sofridos em decorrência dessa pesquisa.

Contato do pesquisador:

Pesquisador:

Nome: **Diovane de César Resende Ribeiro,**

E-mail: diovane.resende@uberabadigital.com.br

Endereço: Rua Joaquim Deodato de Oliveira, 199, Parque dos Girassóis II, Uberaba-MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776, ou no endereço Rua Madre Maria José, 122, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS
ESCLARECIMENTO**

TÍTULO DA PESQUISA: Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública de Ensino

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi os propósitos do estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e isso não afetará minha relação com o pesquisador. Declaro também estar ciente da minha não-identificação nas produções acadêmicas a partir da pesquisa, mantendo o sigilo e anonimato, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar da pesquisa “**Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública**” e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável
Diovane de César Resende Ribeiro
diovane.resende@uberabadigital.com.br

APÊNDICE E – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO

1.1 - Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1.2 Formação

a) Curso Normal em Nível Médio () Ano de formação: _____

b) Normal Superior () Ano de formação: _____

c) Licenciatura em Pedagogia () Ano de formação: _____

d) Licenciatura em Educação Física () Ano de formação: _____

e) Licenciatura em Artes () Ano de formação: _____

f) Outra formação _____ - Ano de formação _____

e) Pós-Graduação () Incompleto () Completo - Tipo: () Aperfeiçoamento () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____

1.3 – Atuação profissional

Desde qual ano atua com a(s) turma(s) de Tempo Integral (1º ao 3º ano) na Rede Municipal de Ensino de Uberaba? _____

() Regente de turma - Qual turma? _____

() Regente de aulas/oficinas – Qual oficina? _____

**APÊNDICE F – NOMES DOS PERSONAGENS UTILIZADOS PARA
IDENTIFICAR OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pseudônimo	Origem do personagem
Alastor “Mad-Eye” Moody	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professor de Defesa contra as Artes das Trevas, auror e capturou inúmeros criminosos.
Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Escritor, professor de Transfiguração e Diretor de Hogwarts.
Gilderoy Locckhart	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professor de Defesa contra as Artes das Trevas e celebridade no mundo da magia.
Rolanda Hooch	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professora de Voo e responsável pelo comando dos jogos de Quadribol e juíza oficial da modalidade.
Minerva Ross McGonagall	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professora de Transfiguração, animaga, diretora da casa de Grifinória, vice-diretora e diretora da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.
Pomona Sprout	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professora de Herbologia e diretora da casa Lufa-lufa.
Rubeus Hadrig	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professor do Trato de Criaturas Mágicas, Guarda-caça de Hogwarts, guardião das Chaves e dos Terrenos de Hogwarts.
Sybill Trelawney	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professora de Adivinhação.
Septima Vector	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professor de Aritmância.
Bathsheba Babbling	Personagem dos livros da saga Harry Potter. Professora de Runas Antigas.
Catarina Roque	Protagonista do livro Professora Maluquinha, escrita por Ziraldo.
Enri Gruwell	Professora do filme <i>Escritores da Liberdade</i> , baseado na experiência profissional da docente.
Katherine Watson	Professora de Artes do filme <i>O Sorriso de Monalisa</i> .
Jenny Honey	Professora do filme <i>Matilda</i> .
Anne Sullivan	Professora do filme <i>O milagre de Anne Sullivan</i> , baseado na história da docente e da criança Helen Keller, sua aluna.
Wei Minzhi	Professora do filme <i>Nenhum a menos</i> .
Stacey Bess	Professora do filme <i>Além da Sala de aula</i> .

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Bathsheba Babbling	
Idade: 57	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: residência pessoal	Data: 01/10/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
<p>Pesquisador – Professora Bathsheba, o que é Educação Integral para você?</p> <p>Informante - Como já te disse, Diovane, para mim, você tá perguntando para mim, né? Eu pensaria diferente do que é hoje, porque eu sinto que as crianças estão dentro da sala o dia todo e elas não tem essa, esse preparo. Você conhece muito bem criança, né? É agitada, não consegue ficar... Você coloca você sentado o dia inteiro assistindo uma conferência, você aguenta? Então a criança só fica na sala de aula, eu acho que as escolas ainda não estão preparadas para isso, porque a educação do período integral para mim teria que ser: a criança estudava um período, parcial, e no outro teria as atividades bem diferenciadas de dentro da sala de aula. Eu te falei, teria que ter uma aula de pintura, uma aula de culinária, uma técnica em comércio, em indústria uma coisa assim para criança desenvolver aquela vontade de participar. Agora esse negócio, porque se vê: oficina, você manda menino para quadra jogar uma Educação Física, nossa, eles adora, é bagunça o dia inteiro, né? Eles já pensa assim. Bom, eu penso. Então é na parte da tarde tem oficina de valores, como eu vou ensinar valores para criança, eu ensino direitinho a gente faz o que pode, mas essa criança ela teria que ter dentro da casa dela uma noção de valores, você sabe que nada mais é do que uma religião. Com as famílias de hoje, do jeito que tá vivendo, o jeito que que são... como que pode...? Eu não sei eu também, outra coisa eu nunca fui a favor de período integral, acho muito cansativo, muito! Porque a criança ela fica muito agitada. No período da manhã ela vai bem, mas no período da tarde ela já tá cansada, você dá uma atividade para ela de leitura... Quem mais que quer leitura à tarde, no período da tarde? Então tinha que ser uma</p>

atividade bem diferenciada e esse acompanhamento pedagógico eles fala, para mim, teria que ser aulas para ensinar a criança que tem dificuldade, entendeu? Uma criança que ainda não lê, que não conhece as letras, né? Isso aí que eu acho que é um acompanhamento pedagógico, pelo menos de Matemática e Português. Só o que eu tenho que falar. Respondeu ou não?

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador – Professora Bathsheba, discorra sobre sua experiência como professora regente e das oficinas de acompanhamento pedagógico com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Igual eu te falei, né? É assim, eu acho que ainda tem muita coisa para ser feita, ainda não tá sendo assim 100%. Falta muito, mas muito mesmo... uma coisa preparo dos profissionais, porque eu acho, Diovane, que nós professores que fizemos Pedagogia não "tamos" preparado para dá oficina não, no meu pensar, sabe? Porque, não é despreparo também que tem a Rede ainda, porque um dia eles pedem uma coisa, outro dia pede outra, outro dia pede outra. Pelo menos tinha que ter um preparo da coordenação, sabe? De quem acompanha a gente, para passar, entendeu? Será que essa pessoa que tá lá dentro ela tá preparada para coordenar, um... ter um acompanhamento pedagógico para repassar para os professores do jeito que tem que ser? Né? Porque é tão vago ainda esses itens que eles passam para gente, muito vago. Na verdade você não sabe nem o que que eles querem ainda, eu acho, eu penso.

Pesquisador - Professora Bathsheba, discorra um pouco mais esses itens vagos passados por eles.

Informante - Uai, é assim, você faz, repassa pra você uma coisa que eles querem para ontem, entendeu? Então uma coisa assim, eu acho que tem que ser uma pessoa muito preparada para "tá" dentro da coordenação de um acompanhamento pedagógico, sabe? É... não sei, porque para professor isso é novo para gente, né Diovane? Isso é novo! Esse acompanhamento pedagógico é novo, porque o ano passado eu trabalhei, mas não era período integral, mas não tinha essas oficinas, né? Que é o Mais Educação...? Não, Mais Educação é outro, esse é o período integral mesmo. Então, quer dizer

cada ano muda uma coisa, né? Então, assim, eles não têm uma, ainda não tá uma coisa bem preparadinha, eu penso.

Pesquisador - Professora Bathsheba, fale um pouco mais sobre esse preparo dos professores.

Informante - Você vai me jogar numa fria, rapaz (risos). Não, não sei, Diovane... deixa eu te falar... assim, no começo, desse ano, vários professores tiveram dificuldade em trabalhar, não sabia o que fazer: "Ah, fulano vai trabalhar Valores, Leitura e Jogos"... que tipo? Como que vamos fazer? Porque: "ah, vai sair para sala; não vai sair para sala; volta para a sala; sai da sala". Você sabe que tinha que ter pelo menos fora, da sala de aula, nós somos tantas turmas, lugares para você ter essas atividades diferenciadas, concorda comigo? Porque dentro da sala de aula o aluno já tá cansado, ele tá ali desde às 7 horas, das 7 horas até às 11h25min. Então tinha que ter os lugares próprios "pra" cada oficina, para cada acompanhamento pedagógico.

Pesquisador - Professora Bathsheba, fale um pouco mais sobre esse preparo dos coordenadores pedagógicos.

Informante - Um pouquinho mais? O que que eu posso falar? É o que repassar, como o professor vai trabalhar... Hoje não, já melhorou um pouquinho, sabe? Hoje eles repassam atividades, mas também eu vou te falar a verdade, você faz essa atividade, você faz aquela atividade... Vamos supor, a atividade é para ontem, né? Você tem que trabalhar com a criança com a sala de aula. Demora dois, três, duas semanas, uma semana para você conseguir aquele material para trabalhar, entendeu? Não tem um preparo ainda de material e de nada.

Pesquisador - Professora Bathsheba, fale um pouco mais sobre sua experiência no ano de 2018.

Informante - A minha experiência, nossa, Diovane, a minha experiência em 2018 você sabe, né? Não tive muito... Bom, aí eu não sei, eu acho que, eu trabalhei com toda, com 3º ano também, com todas as disciplinas, né? Que você sabe que professor de 1º ao 5º trabalha com todas as disciplinas. Eu, assim, achava que os alunos aprendiam mais, para ser sincera, porque hoje você tem o período da manhã e nesse período da manhã a gente ainda tem

aula de Educação Física, Judô, Artes que isso tudo e a aula de Xadrez, e isso ainda atrapalha. Que hora que o professor vai ensinar? Eu acho que aprendia mais valor, acho muito pouco tempo, entendeu? Não sei se é isso que respondeu a sua pergunta...

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente relata sobre a divisão do turno da manhã com outras oficinas, dividindo o tempo destinado aos componentes curriculares de responsabilidade do regente das turmas com outras atividades. Isso prejudica o desempenho do aluno, tanto acadêmico quanto comportamental. Não vê problemas indisciplinados com a turma da qual é regente, mas acompanha outras turmas durante as oficinas pelas que é responsável e tem visto a dificuldade dos colegas em conduzir o trabalho com os alunos devido à falta de comportamento dos demais.

Ressaltou, quanto à formação de professores para poderem desenvolver o trabalho em sala de aula, porque em tudo se culpa o docente, e questionou: será que tudo é culpa do professor?

A coordenação pedagógica não ensina o docente a enfrentar tantos problemas que encontram em sala.

O professor acaba assumindo funções além da de sua responsabilidade, e desempenha o papel de dentista, psicólogo e às vezes tem de dar o amor de mãe que as crianças não têm.

Falou sobre o papel do coordenador pedagógico, sendo ele responsável por cuidador das questões pedagógicas, dos professores e alunos, mas este profissional acaba sendo sobrecarregado e não atende às necessidades dos alunos no momento. Ele não dá suporte para o professor. Os docentes são cobrados demais sobre tudo, são responsabilizados sobre tudo, mas não há suporte.

A docente questiona: a indisciplina da escola, quem cuida? Antigamente era o coordenador, mas hoje quem é?

Acredita na necessidade de haver um coordenador pedagógico com maior conhecimento e concentrado para desenvolver bem as suas funções.

A docente relata possuir pouca experiência com a educação em tempo

integral, mas acredita ser preciso esperar o tempo para que aperfeiçoe e encontre o patamar (ideal).

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Catarina Roque	
Idade: 45	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 19/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Catarina, o que é Educação Integral para você?

Informante - Uma maneira dos nossos governantes fazer em políticas públicas para tirar as crianças fora do perigo das ruas, porque o perigo é constante, as famílias não têm onde deixar e a criminalidade tá grande, o abuso tá grande, o assédio sexual tá muito grande... E nessas coisas, nessas situação que não têm mais onde colocar essas crianças, não tem como pagar uma empregada, creche é só até os 4/5 anos... então foi uma maneira que os nossos governantes encontraram de tá amenizando o problema das crianças que ficam em risco.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Catarina, discorra sobre sua experiência como professora regente das turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Eu leciono no tempo integral desde 2012. No começo achei muito difícil, 2012, 2013 até 2014 achei muito complicado, que estava muito desorganizado. Eu não sei se veio de cima, as ordens de cima que estavam desorganizadas ou se houve ambiguidade no que eles falavam, nós entendíamos errado e era feita de modo bem errado. Agora a partir de 2015 para cá, 2019, eu encontro uma organização maior. Algumas escolas têm horário do banho, tem horário certo de fazer o café, o lanche, as crianças vêm mais limpas e organizadas, elas não tem aquela cara de coitadinho como tinha 2013, 2014 que foi os anos piores que eu achei: 2013 as crianças estavam vindo suja, tinha muito chulé, cecê, ser piolho; 2014 então foi o ano pior que parece que depositaram tudo dentro da escola; 2015 melhorou na mesma escola, melhorou o ambiente do integral, as crianças estavam mais

cheirosas, menos sofridas, menos largadas; 2016 melhorou mais ainda, porque a diretora onde eu estava, ela arrumou chuveiros e tinha horário do banho e tinham muitas pessoas para tomar o banho, entendeu? O banho começava 11 horas e eles tinham kit banho, né? Que eles levava uma toalhinha, sabonete, escova... Aí, aí que foi melhor! 2016 também foi bom, tinham esse hábito de higiene, eles eram bem bonitos, entendeu? Cheirosos, carinhosos... 2017 foi o ápice. Que meninos fofos que eu peguei. A sala era incrível! Era 24 alunos e todos saíram ortográficos. Ortográfico com gráficos, com os acentos, com as vírgulas, um linguajar maravilhoso, eles apresentavam uma grande emoção com a religião, os pais eram participativos e todos tinham horário do banho, dos alimentos, faziam as tarefas, caderninho caprichado, levavam as suas garrafinhas de água... Foi o ano melhor. Em 2018 eu já senti uma diferença muito grande, porque já tinha 30 na sala. A sala era ampla, mas a dificuldade de alguns, crianças mais especiais, eu tinha dois alunos autistas, dois alunos autistas, três com problema de dicção, quatro com problema de visão, aí dificultou o trabalho, aí eu não sabia se eu atendia, não tinha o amparo da escola, mas minha experiência foi, foi indo, foi indo, foi indo, pelejando, amenizando, entendeu? Agora de organização foi bom, os horários certos, os banhos continuaram, os alimentos, tinha horário da fruta, entendeu? Saía às 17h25min, entendeu? Foi tudo nos conformes. Agora em 2019, como eu tô aqui só de manhã, eu tô sentindo falta desse dessa organização deles comigo à tarde, porque à tarde é só oficina. Estou em outra escola, lógico, as regras são diferentes, eu tô sentindo a sala pouco apertada, são só 25 alunos, mas eu sinto que falta espaço. Porque na outra escola as salas eram amplas, amplas, os móveis bons, quadro bom e tinha... A instituição era bem organizada estruturalmente. Aqui eu tô sentindo falta de espaço para ele, a hora do banho, né? Eu não sei se é possível aqui, mas a hora do banho, não tem funcionário, mas a hora do banho seria essencial para eles para eles acalmarem um pouco, né? Porque tá muito quente agora nessa época, não digo no frio, mas agora nessa época muito quente, eu peço para ele, na hora que forem no banheiro, que eu deixo eles irem no banheiro às 8h, depois 9h, depois 10h para sempre lavar o rostinho, refrescar, trazer garrafinha d'água.

Esses alunos daqui, dessa escola que eu estou agora em 2019, eles são muito carentes. Carentes de um bom vocabulário, carente de cultura, de família eles são bem desestruturado, então aqui eu tenho que dar mais carinho do que conteúdo. Eles têm, a memória deles não é boa, eles têm muitos problemas familiares, trazem essa questão da família, discutem muito entre eles, brigam muito entre eles... E foi só possível amenizar essas brigas com jogos dirigidos: como dominó, jogo de vareta, daí a competição parou um pouco. E eu trouxe muita música, música boa: MPB, músicas infantis, músicas orquestradas. Eu trouxe um pouco de dança para eles, o pouco que eu entendo, entendeu? Para ver se eles conseguem ter um pouco de emoção, porque os meninos deste ano, do 2º ano D, eles são bem afastados de emoções boas: de carinho, de atenção, de abraço... Quando eu dou um abraço neles, que eu despeço deles toda sexta-feira, porque é final de semana, eles choram quando me abraçam. A escrita deles é com dificuldade, não tem hábito de leitura, não tem ninguém para ensinar a tarefa, mas a escola mantém o horário de refeições corretamente, eles são bem atendidos corretamente, nas refeições têm fruta, tem suco, tem alimento, tem Danone, os horários são certos, mas eu sinto falta de estar com eles à tarde, que eu não fico mais porque é oficinas, e à tarde eles ficam totalmente largados achando que pode fazer o que quiser que não vai acontecer nada e no dia seguinte todos os problemas eu tenho que resolver: as briguinhas, o que sumiu, o que perdeu, que Fulano disse, que ele não gosta mais de mim, ele brigou comigo... Daí eu tô achando muito difícil, porque até 2018 eu ficava o dia inteiro com eles e então eu amparava de todos os jeitos, eu era referência boa deles. Este ano a minha referência deles é só comigo de manhã, porque à tarde eles perderam o vínculo: vem um toda hora, não obedece, brigam demais e é assim. Eu gostaria que voltasse anteriormente de 2018 que a professora conseguia ficar com eles o tempo inteiro, tem que ter interesse, lógico. A professora que interessasse, porque não é fácil, são crianças que ficam o dia inteiro, não quer dizer que a família não queira eles, são largados, entendeu? Mas ficar o dia inteiro numa escola, não é fácil. Eles têm uma história bem diferente dos outros meninos do regular, eles levantam cedo, eles vêm com sono, às vezes com febre...

"ah, minha mãe brigou; meu vô morreu". A professora que interessasse que era devido ficar, que fique. Que é melhor ficar o dia todo, agora nesse período eu tô achando muito difícil, o tempo é corrido para tantos problemas para serem sanados. E eu espero que os governantes façam essa política pública de voltar o Integral com as professoras regentes de manhã e de tarde, daí vai ser melhor o atendimento.

Pesquisador - Professora Catarina, fale um pouco mais sobre a sua experiência durante os anos 2012, 2013 e 2014.

Informante - Eu não queria... O Integral começou praticamente em 2009, se eu não me engano, aqui em Uberaba. Eu relutei muito e não ir, porque eu vi as outras professoras da escola que eu estava, achava um horror: lá elas arrastavam o menino, menino pulando a janela, menino brigando, menino sujo, menino cheio de ferida, de piolho, mãe não querendo saber da criança. Então eu relutei muito. Em 2012 eu não estava mais no cargo de P2 que era de manhã, eu não quis mais saber P2. Daí a diretora falou assim: "Oh, Catarina, tem uma salinha ótima pra você alfabetizar. Você é uma ótima alfabetizadora", eu: "Integral? Não, não vou!". Relutei, briguei com ela e ela me colocou nessa sala querendo ou não. Eu amei! Realmente, eu amei. Eu peguei eles no começo e fui. Foi difícil o chulé, o cecê, os dentes todos cariados, a higiene, mas na estrutura da escola foi boa, foi ótima, porque eu vi que não era um serviço difícil, só faltava eu organizar e organizar a turma. Daí foi. Agora as outras salas... eu entrava eu sentia o chulé. Todo mundo entra na minha sala "Nossa, a sala é cheirosa, os meninos são cheirosos... São bonitos os seus meninos, são lindos!" tinham os elogios, mas ninguém sabia que ali foi um trabalho muito difícil. Em 2013 eu peguei o segundo ano de novo integral. Eram 27 alunos terríveis, eram mais meninos do que, tinha só cinco meninas. A sala parecia um ringue de UFC e MMA. Eles brigavam muito, eram do 2000... Mais do 2000. Eles tinham uma história de vida muito grande, que viu matar Fulano, que viu matar ciclano, que o tio trafica, que o outro isso, que o outro aquilo, umas tragédias horrorosas. O que que eu fiz? Fui civilizar eles primeiro, trouxe uma religião para eles, para eles serem temente a Deus, que eles não sabiam o que era isso, fui mostrar a religião para eles de uma certa forma. As aulas de religião, de Ensino Religioso, era

mais aula de Filosofia: que eu tô fazendo aqui? Trazia música, trazia desenhos... Foram 3 meses de "civilizamento" para eles enxergarem aquele mundinho que eles viviam lá era diferente que ele estava vivendo na escola. Conteúdo mesmo 2013 foi só o básico mesmo: nome, operações de mais, de menos, adição, de subtração algum pouco de escrita frases e palavras e a turminha saiu, civilizada, mas fraca de conteúdo. Eu tinha que escolher as duas opções: civilizado e pouco conteúdo ou conteúdo de nada e não civilizado. Preferi eles saírem civilizado. 2014 mudou as regras de novo do integral e vieram um monte de coisa. Eu não sei nós interpretamos errado, eu não sei se foi o linguajar deles que mandaram as ordens dos memorandos tudo de uma forma que a gente entendia como quisesse, da forma que quisesse. Nós entendemos tudo errado, mais um ano foi difícil, que era para fazer o plano diferente, entrou para fazer... se você podia usar as Matrizes Curriculares lá de qualquer jeito, não se distribuía mais em bimestres, virou uma confusão danada com relação ao conteúdo aplicado, não podia seguir o livro... não sei foi uma confusão danada. Eu ignorei tudo, eu ignorei! Levei chamada de atenção o ano inteiro dos gestores, da minha coordenadora e das inspetoras porque não "tava" fazendo corretamente trabalho e eu perguntava: o que que é corretamente porque eu não estou entendendo? Então foi uma luta. Com relação aos meninos foi bem tranquilo. Fevereiro e Março foi difícil, de 2014, mas Abril eles começaram a ser mais civilizados, mais amorosos, mais arrumadinhos, os pais foram mais participativos, mas com relação às regras que eles mandaram foi muito difícil, o ano foi muito pesado. As provas não eram do jeito que nós fazíamos, tinha que fazer uma prova normativa, depois uma prova contextualizada, depois trabalhos escritos, entendeu? Então foi bem complicado nesse sentido.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente relatou que, até 2018 os alunos tinham referência, agora não há mais, pois perderam o regente de turma. Ela lamenta por isso, pois os professores regentes sempre estavam para acalmá-los e sempre estavam para ampará-los, mediar conflitos...

Em 2014 os alunos chegavam na escola sujos.

Nas reuniões frequentadas havia discurso da gestão municipal em “ter que fazer com os alunos”. Jogou a responsabilidade atual de cuidar da sala para eles.

A docente tem um cuidado maior com os alunos, pois isso fala mais alto nela. Conforme o relato da professora, o que os alunos encontram deixam no lugar e não mexem.

As orientações de 2014 com a carga horária para intercalar as aulas da base comum e as oficinas gerou dificuldades com a turma. Os horários e as oficinas misturados não davam certo. Estressavam os alunos e os docentes.

Os alunos almoçavam, dormiam e não acordavam nos horários corretos. A docente relata não saber o erro de quem quanto ao despertar do repouso. As pessoas responsáveis pelos alunos deveriam acordá-los às 13h e organizá-los.

O ajuste dos horários e oficinairos deixaram os alunos cansados.

Em 2015 a organização entre aula e oficinas deixaram de ser intercaladas e facilitou na rotina da turma, houve um progresso.

A informante acha que deveria ter um assistente social e um psicólogo voltados para o tempo integral. Em maioria, os alunos se sentem regulados e largados. Para ela, é preciso trabalhar a autoestima deles. A docente tenta trabalhar isso, mas o tempo com a turma é pouco.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Enri Gruwell	
Idade: 38	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 25/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Enri, o que é Educação Integral para você?

Informante - No começo da Educação Integral na Rede Municipal, que eu estava presente, que foi em 2010, se não me engano, era complicado porque a gente não sabia o que era, como que funcionava, aí nós fomos estudar. A princípio foi uma coisa bonita, no papel é muito bonito, tudo em relação à educação é muito bonito. Só que como todas as coisas têm suas falhas. Eu acredito que sirva, uma educação que venha produzir algum tipo de efeito nos meninos, por exemplo técnico em alguma coisa. O menino estuda pela manhã ou pela tarde e no outro turno ele faria uma educação que fosse pra vida mesmo, um emprego, tivesse um emprego técnico assim de alguma coisa. Questão também da disciplina eu acho que poderia ser melhor na questão de conduzir, da forma que é agora eu vejo que tem muita diferença. Mas assim... é complicado porque eu como professora, eu vejo que cada dia fica pior, a educação ela como um todo, não só a educação integral não. Como um todo está muito conturbada, mas eu acho assim que poderia ser melhor. Poderia...ser profissionalizante, uma educação profissionalizante.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Enri, discorra sobre sua experiência como professora regente das turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - É um desafio muito grande, porque são alunos de risco. São alunos que necessitam ficar o dia inteiro, que muitas das vezes chegam aqui sem comer, sem... com higiene precária. Questão da aprendizagem, as tarefas eles não fazem porque não tem tempo, às vezes saem de casa cinco

horas da manhã e chegam sete, oito horas da noite, então assim, a gente tem que ser psicóloga, médica, enfermeira, mãe, vó... já fui chamada de vó, de tia, de pai (risos) Foi tão engraçado! Então assim, eles veem na gente tudo, tudo. O tempo que... a referência que eles têm somos nós. É importante sim, mas é um peso muito grande pra nós professores e além de tudo nós somos muito cobrados, o que eu acho errado, porque se a gente está no tempo integral, todas as vezes que é pra... chega final de ano... “a Enri tem perfil pra tempo integral”... tenho sim, porque aprendi a lidar com os alunos de tempo integral. Não pode ser tudo igual no regular aquela coisa maçante, sabe? Tem que ser uma coisa mais leve, mais prazerosa, mais lúdica, e isso cansa, isso cansa. Como eu sou uma professora mais assim “à moda antiga” eu gosto mesmo é de ensinar. Sabe? É continua, é multiplicação, então nós vamos decorar. É português, vamos fazer, copiar... textos não pode copiar mais, mas tipo assim, pro aluno saber escrever e ler. Agora de forma lúdica, aquela coisa de brincar aprendendo já não é comigo. Eu tenho muita dificuldade. Aprender eu estou aprendendo. E, assim, cada hora é uma experiência diferente porque eu nunca, nunca não, assim, tempo. Na educação infantil eu trabalhei pouco e agora eu estou tendo a oportunidade de ficar em uma turma de educação infantil. Eu olhava minha colega que era do integral, de educação infantil, e ficava pensando: “Nossa, mas o dia inteiro com estes meninos, brincando”, porque educação infantil é o lúdico, mais lúdico. Muito pouco a questão do caderno. Então, assim, eu como professora de primeiro ano, quando vem pra mim, é um choque, é um choque. Igual, ano passado eu estava em uma turma de primeiro ano e este ano. É um choque porque o menino sai da educação infantil e vem brincando, e vem pra cá, aí eles chegam sem a segmentação da escrita, alinhamento, eles não sabem muitas das vezes assim como que eles vão manusear o caderno, fazer margem, então... e isso é, alfabetização começa aos cinco anos, mas chega nos seis anos eles têm que sair do primeiro ano lendo. Então eu tenho muita dificuldade nisso também. Deveria mudar a forma como é feita a educação infantil porque eu acho também que é um desafio muito grande para as professoras de primeiro ano, que é um choque muito grande porque já não pode mais brincar, não fica o tempo inteiro

aquela coisa de... sabe? Mais lúdico. Tem que ser uma coisa mais... claro que no primeiro ano não vai perder muito as brincadeiras, a ludicidade, mas tem que ser uma coisa mais... com ênfase na alfabetização mesmo. Então eu acho que é um desafio muito grande. Eu gosto. Eu gosto. Como dizem, eu tenho perfil e eu me identifico muito com os meninos. Este ano eu estou sofrendo muito porque estou só um período com eles, alfabetização. Peguei uma turma super difícil. Se brincar é a turma mais difícil que tem na escola e eu acompanho estes meninos desde o ano passado que eu vi a outra professora sofrer. Ia, falava, falava pra ela beber água, falava: “Oh, Fulana, vai tomar uma água. Não fica nervosa deste jeito não, vamos ajudar uma à outra” e eu via que ela não tinha ajuda, então eu tentava ajudar. Eu estava nesta sala e ela estava na outra sala. Só que este ano eu vi o que ela estava sentindo na pele o ano passado e não tive ajuda. Não tive ajuda. Então, assim, tudo o que eu faço com eles, agora que eles estão começando a ver que eles estão no ensino fundamental, que não pode ficar brincando. Isto pra mim como professora é muito desgastante. Chegar a este ponto. Sabe? Mas eu gosto. Acho que tenho perfil pra isto e espero continuar, não sei o que... mas se continuar deste jeito, essas oficinas, essa coisa... eu não quero. Eu não quero. Tanto é que eu saí por causa disso.

Pesquisador – Professora Enri, fale um pouco mais sobre as oficinas.

Informante – No começo desse ano eu fiquei com práticas de leitura e jogos... acho jogos pedagógicos, não lembro mais. Fiquei um mês. Para se trabalhar com alunos de tempo integral de primeiro ao terceiro ano é muito complicado. Os cinquenta minutos eles não entendem o que é, como que funcionam, ficou muito a desejar este ano por conta destas oficinas. Essas oficinas já vêm eu acho que, se não me engano, desde 2016, essas oficinas... que começou em 2016 e em princípio assim, nós rejeitamos de tudo quanto foi forma porque era mais estruturado, porque como era uma coisa nova e a gente sempre tem aquela coisa de... sabe o novo? É uma coisa que a gente desconhece, né? Então foi jogado pra gente poder fazer essas oficinas, mas era assim: Fulano, você vai dar aula disso aqui. Ciclano vai dar aula... mas tem que ser uma coisa, assim, que os meninos não escrevam, que os meninos não se cansem, sabe? Então dividia. Batia o sinal

e aí as turmas eram divididas em cores e eu lembro que era uma sala e tinha muitas cores, então assim, mesclava muito as salas de oficina. Funcionava. Pra ser o primeiro ano implantado, aquela coisa toda funcionava. No início de 2017 acho que também foi bom, agora o ano passado foi melhor ainda, que nós ficamos assim praticamente o dia todo com os meninos, então a gente tinha mais tempo pra poder trabalhar com eles e tal. Este ano foi uma perda total, eu acho que... eu fiquei só o mês de fevereiro, não quis ficar mais, porque achei tudo muito complicado, tudo muito, é... sabe assim? Os meninos perdidos, os professores perdidos, a indisciplina cresceu muito com relação à essas oficinas, diminuíram as aulas, mas também diminuiu muita coisa, a qualidade eu acho que não é a mesma. A gente enquanto professora regente na parte da manhã não temos muito tempo pra ficar com os meninos, principalmente na parte de alfabetização, nós não temos muito tempo. Aí chega a tarde a professora tem que trabalhar de forma lúdica nestas oficinas que têm cinquenta minutos, também eu acho que deixa muito a desejar porque a professora não consegue. Até que ela vai colocar o menino sentado pra poder explicar pra ele o que tem que acontecer, pronto... ela já tem que sair de novo e já tem que chegar na outra sala. Eu não concordo com isso, não. Este rodízio. Principalmente com os meninos do primeiro ano, eles estão aprendendo agora, estão entrando no ensino fundamental agora. Então eu vejo assim que caiu muito. A oficina caiu muito este ano.

Pesquisador - Fale um pouco mais sobre este perfil do professor de tempo integral que associam com você?

Informante - Na verdade eu adquiri este perfil, eu não tinha. Eu não tinha, porque na minha família da minha mãe, todas as minhas tias, e eu tenho onze tias, todas as minhas tias elas são professoras. Todas têm formação. Algumas começaram, mas aí quiseram fazer outras faculdades. A minha mãe é professora de geografia, ela aposentou este ano. Então, assim, desde pequena eu tenho isso na minha família e convivo com isso há muito tempo. Então pra mim eu não tenho dificuldade. Está sendo difícil, sim, quando eu tive que mudar o meu modo de ensinar. Igual eu falei, aquela forma mais lúdica, insistir pra ele fazer, mas tem aquela coisa... a criança tá cansada,

não pode ser a mesma coisa, não pode copiar muito, não pode puxar muito da criança por ser um tempo integral, então tem que ser aprender brincando. Então eu tive que me... sabe? Modificar o meu modo todinho porque eu via minha mãe dando aula, eu ia com minha mãe à aula, eu via minhas tias, corrigia prova e tudo. Achava lindo! E eu queria isso pra mim. Eu tive, mas quando eu vim pro tempo integral que eu vi que era completamente diferente daquilo que eu queria ser, e era aquela professora tradicional mesmo. De fazer prova “Você não veio, você vai ter que trazer atestado da sua mãe”. Caderno completo, gosto de margens, sabe? Colorida. Gosto do caderno coloridinho. Em cima da linha, escrever em cima da linha. Caligrafia... e eu já fui até criticada, em 2014, por uma mãe que era vice-diretora de uma escola e as filhas elas tinham uma caligrafia muito... assim, sabe? Ilegível e eu em vez de passar a tarefa eu passei a caligrafia pra elas fazerem. A mãe delas achou aquilo um absurdo. Conversou com a diretora pra poder me tirar do tempo integral por conta disso, por causa de uma caligrafia. Agora você vê, uma vice-diretora de escola que deve exigir isso dos meninos, a professora fala: “Ah, não dá pra ver a letra”. E não foi uma forma assim de criticar, não foi uma forma de falar: “Ah, mas você é isso ou aquilo. E sua filha...” Não! É pra ajudar, é pra ajudar, igual eu expliquei. “Suas filhas estão alfabetizadas, elas respondem tudo bonitinho, certinho, não precisa de fazer muita correção ortográfica, a gramática delas, que era terceiro ano, é muito boa, elas têm a noção. A parte da construção do conhecimento delas é excelente”. Agora o que estava pegando mesmo era a caligrafia. Como ninguém é perfeito, né? Tudo tem uma coisinha contra. E aí eu quis passar isso pra elas porque elas estavam além dos outros meninos na aprendizagem. Então assim, em vez de ficar só coisa do livro elas faziam aqui. Elas faziam aqui e terminavam. Às vezes era alguma tarefa que eu mandava pra casa elas faziam aqui, então eu quis passar coisa além, que é o extra, e a mãe não quis. Então, assim, eu tive que de novo pensar numa estratégia pra fazer com que essas meninas saíssem daqui bem, bem. Só que aí infelizmente a mãe tirou, achou que tem que tirar. Então, assim, o professor de tempo integral ele é um vencedor. Ele é um vencedor porque é tanta coisa, é tanta carga em cima dele, sabe? Você tem que dar conta dos seus alunos, você tem que dar conta dos pais

que não participam mas querem tudo direitinho, tudo bonitinho. Pode até não fazer tarefa, igual está acontecendo este ano. Eu mandei tarefa no caderno de leitura e tarefa, bonitinho. Imprimi as coisas com meu dinheiro, estava colorido, pra fazer uma coisa bonita igual fiz com os meninos ano passado e aí vinham os cadernos todos rabiscados, uns faltando folhas, as vezes eu pedia pra escrever o alfabeto e o menino desenhava uma casinha lá, tinha telefone, número de telefone no caderno, alguém anotou à caneta um número de telefone. Então eu fiquei muito chateada. Parei de mandar tarefa. Aí depois a coordenadora me chamou e disse que algumas mães tinham reclamado que eu não estava mandando tarefa, inclusive uma mãe que veio aqui, ela... eu conversando com ela sobre o comportamento do filho e tudo na disciplina, ela começou a chorar. Aí eu fiquei muito sem graça, né? Peguei água pra ela, ela falou assim: “Nossa, eu morro de inveja de quem sabe ler, porque eu não sei ler” e me deu os parabéns por eu ser uma professora e tal, que ela me acha muito firme com os meninos, que ela gosta disso porque os filhos dela são difíceis, aquela coisa toda. “E qualquer coisa você pode me chamar, Tia”, ela falava. E na hora que a coordenadora me chamou pra me chamar a atenção porque eu não estava passando tarefa, foi essa mãe que me colocou lá em cima, mas ela já tinha ido falar de mim pra supervisora, que eu não estava mandando tarefa. Mandei tarefa. Falei pra ela “Agora eu vou registrar tudo. Se ela está me cobrando eu também posso cobrar”, aí eu voltei a ser aquela professora tradicional. Voltei a ser aquela professora tradicional e cobro até hoje. Ele nunca me entregou uma tarefa feita. Aí o que que eu tenho que fazer? É tempo integral, sim. Eu fico com eles só de manhã, à tarde ele fica fazendo a tarefa com a estagiária. Então assim, se eu for te contar o tanto de história que eu tenho neste tempo integral, assim... o tanto que eu já mudei, o tanto que eu já mudei. Tinha dia que eu chegava em casa chorando. Eu falava pro pai que o menino dormia o tempo inteiro depois que almoçou. O pai batia no menino, e ele tinha um problema, aliás, ele tem um problema que a família não admite. Então quer dizer, eu vi, é filho deles, eu vi primeiro, fui falar pra ele, ele bateu no menino na frente, se eu não saísse ele ia bater em mim também porque ele estava com muita raiva. Então, quer dizer, não admite. Então são coisas que a

gente vê, enquanto professor percebe e que a família não percebe, mas se a gente for expor pra eles, eles não aceitam. Então assim, é muito complicado. Ser professora de tempo integral é muito complicado.

Pesquisador - Professora Enri, discorra um pouco mais sobre atender as necessidades dos alunos e eles enxergarem como pai, como mãe, como psicólogo, como avô, como avó, como você disse.

Informante - Então, eu penso que em casa, da forma que eles chegam aqui carentes, necessitados principalmente de afeto, principalmente. Às vezes é um menino bagunçando, o menino corre pra lá e pra cá, bate no outro e aí eu fico pensando. Eu falo assim: “Gente, tem uma história por trás disso aí”. Geralmente os meninos, eles começam com um comportamento. Conforme vai passando o tempo, eu acho que, as mães são muito... como é que eu vou falar, muito é... em relação a relacionamento, por exemplo, uma hora está com um namorado, depois outro... entendeu? São flutuantes os relacionamentos delas e elas esquecem dos filhos, que eu falei que os meninos chegam aqui, eles chamam a gente de pai, de mãe, de vó... às vezes a vó falou alguma coisa que... “Ai, Tia. Você falou o que a minha vó falou”. Só que assim, o jeito que fala, igual, por exemplo, briguei com o menino. “Ah, minha vó falou que eu estou fazendo isso também. Me bateu, fez isso, me machucou e tal”. Eu já falei de uma forma diferente com ele que ele me obedeceu enquanto a vó falou do mesmo jeito e ele não obedeceu, bateu. Questão de ser médico: às vezes o menino esconde da mãe que está com alguma ferida, que está doendo algum lugar... só no outro dia que ele chega pra gente e conta: “Tia, tá doendo aqui”. Quantas vezes eu já precisei socorrer menino aqui? Eu tenho dentro da minha bolsa band-aid, soro, termômetro... tudo dentro da minha bolsa. Porque os meninos já chegam... e isso até, não só na educação integral, não. Quando eu dava aula de Língua Portuguesa no 8º e 9º ano e as meninas vinham me pedir absorvente. Eu dava também. Eu ando com isso tudo dentro da mochila. Aí os meninos chegam correndo pra mim: “Tia, óh, aqui tá machucado. Tia...”. Eu vou, lavo e tal, coloco band-aid. Então assim ter aquele socorro imediato, sabe? Fica a questão de afeto assim de mãe, de pai, eu gosto muito assim de contar as coisas que eu faço com os meus filhos, com o meu marido, pra eles assim,

sonharem. Igual, por exemplo. “Ah, a Tia foi na praia!”. Muitos não sabem o que que é isso. Eu já dei aula pra menino que não sabia o que era um bolo de chocolate. Não sabia. “Olha, Tia, ganhei um bolo de aniversário” E tal, aí o menino ficou assim me olhando... Ronaldo, que era o nome dele. Aí ele ficou me olhando e falei assim: “Uai, Ronaldo, o que que aconteceu?”. Sabe, assim, pensando com aquela carinha de interrogação. Como é que é um bolo de chocolate? Aí ele falou assim: “Como é que é um bolo de chocolate, Tia?” Eu peguei meu celular e mostrei pra ele e falei: “É isso aqui, oh” Aí ele falou: “Nossa, deve ser gostoso, né Tia?”. Tinha granulado por cima... Então vamos dar... nós vamos fazer um... que eu gosto muito de sequência didática. Vamos fazer a sequência didática e nós vamos fazer um bolo. Fiz este bolo pra este menino. Então, quer dizer, a gente acaba sendo tudo pra eles que na maioria das vezes não tem em casa. Então eles acham aqui dentro. E somos realizadores de sonhos também, né? Eu acho que eu realizei um sonho dele, porque bolo de chocolate é bom demais e ele ainda comeu (risos). Então acaba assim, nós sendo tipo fadas madrinhas, príncipes, rainhas pra eles. Só que é complicado, é muita responsabilidade.

Pesquisador - Professora Enri, fale um pouco mais sobre você não querer atuar se continuar com este formato das oficinas.

Informante - Não tem como trabalhar. Eu sou aquela pessoa que no final do dia eu faço um balanço da minha vida “Como que foi minha vida hoje? Eu contribuí para os meninos crescerem?”, porque minha responsabilidade enquanto professora é muito grande. Eu não formei por formar. Igual eu te falo, eu te falei, a minha formação vem desde pequena. Então desde pequena eu vejo o compromisso das minhas tias, da minha mãe, em criar cidadãos pensantes. E eu também trouxe isso pra minha vida, tanto que os meus alunos e a minha filha, eu trato eles do mesmo jeito. E se eu não tiver fazendo algo que seja bom pra eles, que é crescente pra eles eu não faço, eu não faço, porque eu quero deitar a cabeça no travesseiro e dormir, já fico assim pensando o que eu vou fazer no outro dia pra poder ajudá-los. Nesta sala do primeiro ano que eu estou agora tem muitos problemas. Você não sabe o quanto que eu sofri por causa desta sala. Eu tive que mudar novamente o meu jeito de dar aula pra poder oferecer pra eles uma

educação melhor, um... sabe assim, é? Pra eles chegarem no segundo ano até mesmo pra minha colega do segundo ano que vai pegar eles o ano que vem, pra pegar eles melhores do que eles vieram pra mim. Porque eu não sei, assim, ficar um ano inteiro com uma turma e essa turma não produzir nada, não fazer nada. Isso é muito sério. A responsabilidade da gente é muito grande. Então da forma que está, que estão as oficinas eu não quero. Eu não quero porque o meu compromisso é muito grande, minha responsabilidade é muito grande. Eu preciso trabalhar, sim, mas eu fazer o meu melhor. Uma diretora minha falou que eu sou uma professora de excelência porque eu quero sempre o melhor. Gosto de desafio, gosto sim, mas quando é bem estruturado. Desta forma que está eu não atrevo, eu não sei trabalhar desse jeito. Não sei. Com essa bagunça, essa incerteza. Uma hora é uma coisa, outra hora é outra coisa. Os meninos jogados, porque pra mim os meninos ficam jogados. Educação de tempo integral não é isso. Eles tinham que ser mais bem tratados do que os outros meninos. Eles tinham que ser mais bem tratados do que os outros meninos porque eles ficam o dia inteiro na escola. Eles ficam o dia inteiro na escola. E quando a diretora fala em reunião que a gente tem que abraçar a causa, eu não acredito que seja por aí não. Dessa forma que ela fala, não. O assistencialismo, não gosto, não gosto que seja dessa forma. Os pais têm que participar sim, são nossos alunos sim, mas claro que às vezes a gente excede. E vira pai, vira mãe. Ah, o menino está descalço ou está com o chinelinho arrebentado, você vai lá, você olha, tem tanto na carteira. Eu já fiz isso muito “Eu vou ali pra ver se eu acho um chinelinho”, eu vou lá, o menino tá lá. “Nossa, deixa a tia ver. Parece que o seu chinelo está assim, assado”. Olha lá o número, disfarço e olho o número. Chego lá, procuro alguma coisa barata, porque a gente também não ganha muito, né? E compro quantos vezes for preciso. Quantas vezes eu já deixei de comprar coisas para os meus filhos, pra mim, pra poder socorrer um aluno. Eu falo isso não querendo ser a tal, não querendo... mas é... eu gosto, eu gosto, porque se eu tenho o meu serviço hoje é porque eu tenho alguém que me proporciona isso, que são os meus alunos. Os meus alunos são os meus clientes. Se eu não proporcionar o melhor pra eles eu não tenho serviço. Eu não tenho serviço, sabe? Então assim, tudo dentro

da... como se diz, cada um no seu... sabe? Nós temos que ser professores sim, até ajudar um pouco mais. Mas acolher é pai, é mãe... é uma responsabilidade muito grande e eu não, não concordo.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente sugeriu uma educação integral para a formação profissional. Começaram a cobrar mais dos docentes educação para a vida. Deveria ser uma educação preparando os alunos com uma profissão.

Antes ficavam o dia todo com os alunos, hoje apenas no turno da manhã. As oficinas têm duração de 50 minutos.

Antigamente as turmas funcionavam como são hoje: regular pela manhã e as atividades, oficinas pela tarde, com turmas multisseriadas. Ela iniciou a atuar com o tempo integral quando as turmas eram multisseriadas.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Minerva Ross McGonagall	
Idade: 47	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 07/10/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador - Professora Minerva, o que é Educação Integral para você?

Informante - Acho que o próprio nome fala, né? Quando você fala Integral você pensa no total, né? Então Educação Integral, na minha visão, ela teria que trabalhar a criança como um total, totalmente a criança, né? Desde os aspectos cognitivos, aos sociais, os afetivos, né? E trabalhar toda aquelas áreas que uma educação parcial às vezes fica um pouco a desejar, porque a educação parcial a criança vem por um certo período de tempo, então não tem algumas coisas que não tem condições do professor trabalhar, né? Já no Integral não, Integral ele tem mais tempo. Então você trabalhou na sua sala de Educação Integral, você teria mais tempo para você trabalhar essas áreas que ficam um pouco negligenciadas com as turmas dos parciais. É ver o indivíduo como um todo. É... levar a criança a reflexão, a ser crítica, aceitar as regras sociais, desenvolver a parte cognitiva, você ter mais tempo para trabalhar um filme, você ter mais tempo para trabalhar uma brincadeira, você ter mais tempo para ler para a criança e deixar que todos falem sobre aquele, aquela leitura, dá a opinião, ensinar o outro a escutar a opinião, respeitar a opinião, respeitar, não que ele concorde, ele não precisa concordar, mas ele tem que respeitar a opinião do colega. Então, assim, e ao mesmo tempo pegar essas crianças que ficam... nós temos, por exemplo, crianças que os pais trabalham, mas nós temos crianças que os pais não trabalham. Então essas crianças que os pais não trabalham são as de risco, são as piores, porque são mães que ficam fazendo coisas erradas na rua e que levam essas crianças e essas crianças veem... Então com o integral essa criança sai da rua e vem pra a escola e aqui ela vai ter acesso a um monte de coisa que ela não teria acesso com a família dela, né? Por isso que eu acho assim, que a Educação Integral ela é muito importante, ela é

importantíssima, principalmente para aquelas crianças que os pais estão também na rua. Certo?

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Minerva, discorra sobre sua experiência como professora regente das turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Olha, a minha experiência é maravilhosa. Eu gosto muito da Educação do Tempo Integral. Eu acho assim que, ela leva essas crianças a ter experiências que se elas não tivesse no tempo integral elas não teriam, né? São justamente as crianças que mais necessitam de ter esse tipo de experiência. Então, eu quando eu comecei no tempo integral, eu comecei assim, com sem muito saber como desenvolver, sabe? As aulas, como que eu ia, onde eu poderia interdisciplinar, onde eu poderia levar a contextualização... Então o primeiro ano foi um ano de muito aprendizado da minha parte, né? Que ai eu fui fazendo experiência, eu fui vendo... refletindo muito sobre minha prática, até onde eu posso por esse assunto, até onde eu vou, o que eu faço a partir dele, né? E isso me ensinou muito como professora, que eu fui pesquisar, eu fui olhar, fui correr atrás das coisas, né? Esse ano eu tô mais tranquila, porque eu já tenho uma “basesinha” de experiência, né? Então esse ano eu tô mais ná, como seria assim, como eu poderia te dizer, né? Na confirmação daquilo que eu aprendi no ano passado, colocando mais em prática aquilo que eu as vezes eu errei, esse ano eu já fiz as correções, né? E eu achei a experiência muito boa, assim, te completa como professor. Acho que todo professor deveria passar pelo tempo integral, justamente para poder desenvolver esse olhar diferenciado com essas crianças. E aí, quando você trabalha no tempo integral, você coloca em prática a interdisciplinaridade, você coloca a transdisciplinaridade, você coloca em prática um monte de coisa que você utiliza para poder fazer sua aula ficar mais legal, mais movimentada, mais dinâmica, mais atualizada.

Pesquisador - Professora Minerva, fale para nós um pouco sobre a sua experiência no ano anterior quando você começou.

Informante - Então, na primeira experiência foi assim, é, meio que "como que vai ser?", "como que eu vou levar os meninos a desenvolver as habilidades?", né? E tinha a questão do tempo. Então o ano passado, não era como esse que era oficinas, era a gente que dava as oficinas, o professor regente que trabalhava a oficina com as crianças, né? Então assim, tinha tempo, você tinha tempo. Então, por exemplo: se eu tava trabalhando multiplicação na sala, aí eu pegava aquela oficina e planejava a minha oficina em cima da multiplicação. Então era como se eu tivesse mais tempo para trabalhar, para desenvolver uma habilidade. Então, por exemplo, fui trabalhar sistema monetário, então eu tinha mais tempo para trabalhar, poder, porque eu montava a minha oficina de acordo com a necessidade que eu recebia na minha turma. Então por isso que houve essa busca, e sempre de maneira lúdica, porque as outras oficinas são trabalhadas de maneira lúdica. Você sempre tem que trazer um jogo, sempre tem que trazer uma leitura diferente... Então foi uma coisa muito interessante, foi como se eu tivesse reaprendendo a trabalhar usando esses recursos do jogo, mas bem fundamentado, eu também não podia do nada tirar um bingo da "cartola", não. Você tinha que fazer o planejamento antes para você... Eu me senti como se tivesse dando uma sequência, tivesse trabalhando o conteúdo pela manhã e a tarde tivesse dando uma sequência de uma maneira mais lúdica.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

Para a professora, a Educação Integral deveria ser vista com outro olhar em relação à avaliação. Alguns alunos ficam na escola devido ao trabalho, ocupação dos pais. São crianças diversas, algumas sem estrutura e ficam nos finais de semana em casa e vulneráveis em seu meio. É comum ouvirem delas: pais dos alunos roubaram, estão presos... Os alunos, fora do meio escolar, presenciam a linguagem de baixo calão.

A docente relata que durante a semana inteira trabalha com as crianças sobre questões de respeito e ao chegar em casa presenciam o contrário. Algumas crianças têm comprometimento maior e os familiares não procuram ajudar e quando encontram o problema tacham o aluno, pois são pais desinformados.

Para a professora, as avaliações deveriam considerar o meio dos alunos, pois é uma avaliação incompleta.

Conforme a professora, é importante considerar o meio dos alunos para avaliar, pois as avaliações externas são padronizadas.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Pomona Sprout	
Idade: 47	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: casa	Data: 19/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Pomona, o que é Educação Integral para você?

Informante - Na minha visão, a Educação em Tempo Integral deveria ser pautada na filosofia de Moacir Gadotti, que seria aquela que atende a criança em suas necessidades sociais de forma que ela consista integrada dentro da escola e junto com tudo aquilo que ela precisa estar aprendendo no ano em que ela está em vigência no ensino.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Pomona, discorra sobre sua experiência como professora regente das turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Bom, eu acho que os critérios de funcionamento dessa Educação de Tempo Integral na cidade de Uberaba são no mínimo duvidosos desde que ela foi implantada. Eu não entendo qual é a filosofia exata e qual é pautada em que escritor, em que em que experiência eles estão modificando dessa forma o tempo integral dentro da cidade de Uberaba. No começo a Educação em Tempo Integral funcionava com adolescentes misturados com crianças, com meninos menores, não haviamicineiros e o professor pegava eles apenas à tarde, eles estavam no outro prédio e vinha para o prédio do tempo integral. Isso não funcionou, não deu certo e aí começaram oficinas fora das escolas onde havia um professor acompanhando, sempre tinha um professor acompanhando, isso no período sempre vespertino nessas oficinas. Então surgiu aqui em Uberaba os CEMEA né, porque temos o CEMEA Abadia e o CEMEA Boa Vista, que era responsáveis pela maioria das oficinas que haviam e essas crianças ficavam na escola até 5 horas. Então ela ficava o tempo todo, vinham de outro prédio

almoçavam e aí elas ficaram para as outras atividades. A maioria das atividades era fora da escola, que haviam dentro da escola eram direcionadas oficinas de leitura, de escrita, de raciocínio lógico. Esse foi um dos anos em que funcionou a educação do tempo integral da forma como eu acredito que deveria funcionar, ela atendia o aluno e ela atendia a população. A realidade hoje mudou, os pais não têm com quem deixar os filhos realmente, então a Educação de tempo integral precisa ser revista nesses moldes também. Em seguida Educação de tempo integral mudou, colocaram professores, eram professores regentes que também acompanhavam nas oficinas. Toda oficina, osicineiros eram outros, mas a regência acompanhava porque o comportamento dos alunos estava gritante sem o professor regente, que é o professor de referência da criança e todo mundo sabe disso: toda criança precisa de uma referência dentro da escola. Como ela ficava o dia inteiro e eles perderam a referência, o comportamento foi terrível, foi unânime em todas as escolas municipais esse problema e resolveram modificar. E aí implantaram então o professor acompanhando todas as oficinas, havia oficinas de esportes, oficinas de lazer, oficinas de artes e o professor sempre acompanhando, nesse ano Educação de tempo integral também caminhou bem, porque não houve indisciplina, houve aprendizagem, o crescimento da aprendizagem foi maior e ele seria visível se todo mundo coletasse os dados de avaliações desses períodos. E logo em seguida modificaram novamente, retirando o professor das oficinas. O professor se tornou regente e oficineiro e as oficinas eram cansativas, eram difíceis, acontecia uma vez na semana, o professor tinha que ter uma criatividade enorme para lidar com as crianças porque eles não saíam de sala de aula, quando saíam mudava de uma sala para outra e nessa época funcionava só de 1º ao 3º ano e aí virou um caos dentro do tempo integral, porque eles não têm maturidade para assumir essa mudança de sala, né? Aí voltaram, deixaram os professores em sala de aula e cada professor buscava a sua turma e a criança ficava aquela bagunça, porque o aluno não sabia com quem ir para onde voltava, porque foi uma péssima estruturação. Não houve uma estruturação inicial que colaborasse com a organização do tempo integral mesmo dentro do horário proposto. Modificaram novamente,

retiraram professor e aí as crianças começam a ter menos horários de aulas, a aula foi para 4:30, os pais começaram a reclamar e o professor começou a ficar desgastado também, porque era uma oficina com as quais a maioria dos professores não dominavam. Era oficina de Matemática, oficina de Língua Portuguesa, não havia material suficiente para trabalhar com essas oficinas e isso acontece até hoje. Aliás o tempo integral recebeu muito pouca atenção na questão de material, não houve isso. Eram impostas essas oficinas e na verdade o professor tinha que se virar e arrumar conteúdo, arrumar material. Ela ficou disponível livros da Educação em Tempo Integral, no Mais Educação no portal, não foram entregues aos professores, não sei porque, e não sei de que forma ficou só no portal. E aí modificou-se como está esse ano, né? Educação em Tempo Integral funciona só até 3:50, o professor regente trabalha somente pela manhã com essas turmas, à tarde são osicineiros que a meu ver também já estão desgastados, por essa falta de material, falta de critério para ser colocado a eles, eles não têm um ementa para trabalhar, não tem um objetivo proposto, não tiveram uma formação para tá ali dentro daquelas oficinas, chegou, colocou e o professor tem que se virar. E isso não funcionou, aí tá causando insatisfação do professor, indisciplina das crianças e isso está refletindo como sempre, toda vez que tem problema no tempo integral reflete no quê? No ensino regular. E aí as crianças começam a cair no desempenho, se tornando desinteressadas na escola e onde começam os problemas de comportamentos, em todas as unidades de tempo integral e tenho conversado com outros professores que têm levantado a mesma questão. Hoje o tempo integral atende muito poucas crianças, foram fechadas várias unidades e os que atendem ainda ficaram com essa estrutura que, a meu ver, não oferece nada de bom nem para o aluno nem para os pais. Então eu acredito que hoje as crianças que realmente estão no tempo integral, só aquelas que os pais não têm mesmo nem onde e nem com quem deixar.

Pesquisador - Professora Pomona, fale um pouco mais sobre o início quando os adolescentes e crianças ficavam juntos.

Informante - Bom, na minha unidade nós recebíamos as crianças de 1º à 5º e do 6º ao 9º ano, e essas crianças ficam todas no mesmo prédio e iam para

a sala de aula. Por exemplo, as crianças de primeiro até o segundo ano elas estavam em sala e à tarde, pela manhã no tempo integral. Os de terceiro já se misturavam com hoje 5º ao 9º ano, tinha oficinas mas eram turmas que não tinha separação, divisão... Então eu trabalho em uma turma que eu tinha alunos de quarto, de quinto, e sexto e de sétimo ano e isso geravam certo transtorno para a gente, porque idades diferenciadas, vocabulário diferenciados, objetivos diferenciados e a maturidade diferenciada, maturidade sexual diferenciada e a maioria das vezes oficineiro não aparecia para as aulas e a gente tinha ficar com todo mundo atendendo ali, porque nós éramos os professores responsáveis por cada turma. Então foi um tempo complicado, foi uma época difícil, eu acredito que foi uma falta de estudo, até porque nós... Os livros saíram, os livros sobre Educação de Tempo Integral, estavam disponíveis no MEC, eu fiz o estudo de todos eles, tenho material guardado até hoje e em nenhum momento eu vi atender realmente a proposta da Educação em Tempo Integral que tava ali do Governo Federal para as escolas, então foi um período muito difícil de adaptação para todo mundo, acredito que ainda mais para as escolas porque aqui em Uberaba o pessoal de organização do tempo integral, coordenador, diretor da seção foi até trocado antes do meio do ano e aí um trabalho começou de um jeito teve que terminar de outro. Participei de várias reuniões e foi um ano que eu fiquei perdida e eu acredito que os alunos sentiram isso também, então foi um prejuízo para educação, esse teste, para mim foi um teste esse ano.

Pesquisador - Professora Pomona, fale um pouco como funcionavam as oficinas de leitura e escrita e raciocínio lógico.

Informante - Material a gente não tinha, então o que que a gente fez? Começou a fazer estudo autônomo a respeito disso. Eu trabalhava com a oficina de raciocínio lógico, consegui meu material no cursinho, cursinho pré-vestibular, porque eu não sabia nem por onde começar. As outras professoras arrumavam livros e a aula de leitura e produção escrita virou apenas aula de leitura e contação de histórias, né? E aula de raciocínio lógico não tinha material, era papel, cuspe e infelizmente giz, na época, né? E aí a gente recebeu alguns computadores doados, porque tinha parceria

com hospital e foi onde eu comecei a procurar sites e trazer os meninos para esse laboratório de informática que havia dentro da nossa unidade, mas foi um ano difícil, foi complicado, foi trabalho muito difícil, não acredito que tenha havido avanços, nem produção, nem leitura nem no raciocínio lógico com as crianças por falta exatamente de material de trabalho para isso. Não havia bibliografia que nos orientasse, ainda não há bibliografia que nos orientasse para essas aulas em si, há sim bibliografia sobre a estruturação do tempo integral e das oficinas, mas não há uma bibliografia que oriente o trabalho do professor dentro dessas oficinas até hoje.

Pesquisador - Professora Pomona, fale um pouco para nós sobre os anos de mudanças dessa organização do Tempo Integral.

Informantes - Eu vejo da seguinte maneira: não tem interesse real no tempo integral, porque se testa de uma forma, aí não deu certo eles no ano seguinte eles fazem mudanças sem consultar o pessoal realmente envolvido que seria o professor, o aluno e os pais. As mudanças são feitas de acordo com a necessidade da Secretaria da Educação e a necessidade financeira da prefeitura, que é mantenedora do tempo integral, tanto que as unidades, as salas de aulas foram fechadas e têm dado prejuízo à população até hoje, né? Com mais crianças na rua e tem um monte de pais ainda reclamando do período que a criança tá dentro, que não atende o período de trabalho dos pais e toda vez que há mudança eu acredito que ela não é feita pautada na necessidade do aluno que deveria ser o primeiro interessado. Todos os anos têm uma mudança diferente. Do ano passado para esse uma mudança, do ano anterior que o ano passado houve uma mudança e normalmente são mudanças que atingem o funcionamento do tempo integral, as oficinas do tempo integral, a rotina do tempo integral e um outro detalhe, eles fazem as mudanças e não enviam para gente nem recurso físico que seria pessoal para tá trabalhando com essas crianças. Eu vou te dar um exemplo clássico: horário do almoço desses meninos, tá sendo tirar esse ano do horário das 5 horas aulas deles. É um horário em que o professor regente deveria estar trabalhando, ele tem meia hora de almoço, então o professor deixa o horário de trabalho dentro dessas 5 horas/aulas que é direito do aluno e tá ali na LDB garantindo o direito, para acompanhar o almoço de meia hora porque a

prefeitura não enviou funcionários para fazer esse horário do almoço que deveria acontecer entre 11h25min, seria o horário que encerraria as aulas de tempo regular e ele acompanharia a criança nesse repouso até o horário de 13h, quando retornariam os oficinairos para trabalhar com esses meninos. Nesse horário eles já estão e o professor já foi embora porque deu o horário dele, ele serviu o almoço meia hora antes de sair, alterando assim a rotina do horário de trabalho das crianças. Isso não foi nem pensado, pois não teria feito dessa forma, porque a LDB garante às 5 horas/aula do aluno de direito diário.

Pesquisador - Professora Pomona, fale um pouco mais sobre as oficinas impostas.

Informantes - Bom, a primeira proposta de Tempo Integral que eu vi na rede Municipal de Ensino, eu tenho um dos livros guardados, ela propunha que as oficinas deveriam ser feitas de acordo com a necessidade da população e ela vinha dizendo que, se houvesse alguém que tocasse o violão próximo que ele teria direito, e a criança também, de ser contratado e haveria uma verba que pagaria esse oficinairo... A proposta de oficina é variada, de acordo com a estruturação que veio lá do MEC e cada Prefeitura acata ela da forma que melhor ela conseguir conduzir. Eu acredito que as oficinas deverão atender, sim, a necessidade do aluno e a maior necessidade hoje que nós vemos dentro das escolas são infelizmente de reforço escolar, porque os alunos são desinteressados, porque os alunos não querem ficar na escola... mas eu acredito ainda que, as oficinas propostas deveriam atender também a isso, mas dentro da necessidade que o aluno tem de interagir com tudo... Que a gente deveria ter mais meios multimídia, a gente deveria ter acesso à computador... dentro da nossa unidade não temos, temos que ir para outro prédio para ter acesso à computador, nem sempre internet funciona, né? E uma outra gestão passada havia Um Computador por Aluno, era um projeto, e os meninos traziam isso para dentro do tempo integral. Foi dos anos que facilitou muito nosso trabalho com ele dentro de oficina, que é era um recurso que aluno já carregava consigo: ele levava para casa, ele trazia para a escola então podia ser utilizado o tempo todo. Material é o que mais maltrata o trabalho do professor dentro dessas

oficinas, não há material, não há bibliografia para professor, eu acredito que as oficinas deveriam ser primeiro questionadas ao professor regente: aonde que precisamos intervir na educação hoje? Dessa forma vamos... preciso Matemática? Sim. Então vamos levar recursos para escola para trabalhar com Matemática, vamos levar um curso, vamos levar o material didático diferenciado para esse professor trabalhar. As oficinas hoje contam com a boa vontade dos professores e o dinheiro disponível que ele tiver disponível para tirar do bolso para trabalhar, principalmente oicineiro.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

Conforme a docente, todos os anos há mudanças no tempo integral. Ela atuou como coordenadora do Tempo Integral. O tempo regular era o dia inteiro, com o acompanhamento do regente de turma. Sob a presença deles os alunos respeitavam.

As oficinas eram mais diversificadas.

Após julho do ano de 2018, na natação, os alunos perderam a referência, pois não eram mais os professores regentes a levá-los aos espaços para a prática da oficina. Os educandos não respeitavam as pessoas que permaneciam com eles por 50 minutos entre traslado da escola ao espaço para a natação. Houve a redução da carga horária e haviam oficinas de Acompanhamento Pedagógico, Prática Esportivas e Natação.

Em 2017 mudaram as oficinas. Uma vez por semana havia um rodízio de oficina, permitindo os discentes escolherem qual atividade participar. O eixo Acompanhamento Pedagógico sempre eram oficinas de Leitura e Escrita e Matemática. Não havia como organizar para saber onde eles estavam (os alunos). Semanalmente podiam optar qual (atividade) participar, diante a divulgação prévia. Os alunos iam apenas para a oficina que mais gostavam: pintura, por exemplo. O docente tinha que diversificar as oficinas semanalmente.

Até 2016 os professores regentes acompanham as oficinas. Para a docente os alunos desenvolviam melhor. Relatou seu êxito desse ano em conseguir alfabetizar os alunos, pois haviam 13 não alfabetizados e encerrou apenas com 02.

Nos anos de 2014, 2015 e 2016 havia acompanhamento e os professores regentes participavam de todas as oficinas e conjunto com os educandos.

Na gestão do prefeito anterior, havia o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI), o qual tinha como organização o funcionamento das turmas regulares pela manhã e as oficinas em vários locais da cidade pela tarde.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Rolanda Hooch	
Idade: 39	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 12/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Rolanda, o que é Educação Integral para você?

Informante - Educação integral para mim é a criança ter, receber um complemento e ao mesmo tempo é passar muito tempo numa escola, sentado, onde que ele enfrenta várias coisas. Tem muito confronto. Por um lado eu acho bom porque neste confronto a criança aprende a ter maturidade mais cedo, a se virar mais cedo, mas ao mesmo tempo eu penso no negativo, porquê? Porque não está tendo aquele afeto com a família, perdendo o contato com os pais, ou quem cria, e deixando mais a vontade para os pais... estão acomodados quanto à educação.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Rolanda, discorra sobre sua experiência como professora da oficina de natação com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Olha, pra mim é um aprendizado, porque são crianças que chegam aqui com muito medo, são crianças que tem uma situação, a maioria de falta de amor, afeto, ou de abandono, maus tratos... então eles chegam aqui com muito medo, porque vêem esta imensidão que é a piscina, água... então eles têm uma atitude totalmente diferente. Então, o meu aprendizado é o que eu passei a ser uma pessoa melhor porque eu vejo que todos os dias aquele aborrecimento de ter que deixar meus filhos longe pra estar aqui cuidando do dos outros, eu vejo que meu problema não é grande porque meus filhos têm uma casa, um lar, uma família, mas essas crianças, a maioria, não têm. Então para mim é uma experiência muito grande, porque eu aprendi a ser uma pessoa melhor, eu aprendi a ser uma pessoa... dar mais valor às coisas, às pequenas coisas. Eu aprendi que tem aluno que não

tem um chinelo, que chega pra mim e fala: “Tia, eu queria um chinelo”. Aí eu peguei um chinelo que era do meu filho e trouxe pra este aluno, e este aluno, quando ele pegou o chinelo, ele chorava tanto que ele não acreditava. É um simples chinelo que já foi até usado. Estava assim conservado, tudo, mas é um chinelo. Então assim, eu aprendo todos os dias que eu preciso ser uma pessoa melhor e dou mais valor à vida. E assim, isso me ensinou muito porque eu passei a ser uma pessoa agora mais carinhosa com eles, a falar mais, a ser mais participativa e isso me dá uma experiência até para criar meus filhos.

Pesquisador - Professora Rolanda, fale um pouco mais sobre a experiência que você disse pra criar os seus filhos.

Informante - A experiência que eu falo pra criar meus filhos é a seguinte: Porque às vezes o filho te pede uma coisa, você corre lá e quer suprir, você quer comprar aquela coisa porque “aaaah, trabalho o dia inteiro então eu vou suprir”. E agora eu aprendi que as coisas não são assim. Desde o dia que eu dei o chinelo pra este aluno meu, eu fiquei muito emocionada, porque eu falei: “Poxa, um chinelo usado. E eu não posso estar querendo suprir meus filhos porque eu trabalho o dia inteiro”. Então é uma coisa que eu aprendi que hoje em dia eu não faço mais as vontades que eles pedem, se é às vezes brinquedo, se é às vezes um tênis, uma outra coisa. Porque eu ficava procurando suprir, ia lá e comprava pra eles. Hoje em dia eu não faço isso mais. Aí eu falo da minha experiência, que eu consegui colocar esta escala para os meus filhos. Eu falo: “Filhos, as coisas não são assim. Tem criança que não tem o que comer. Então eu não vou te dar, seja um chinelo, seja um brinquedo, seja um tênis”. Então eles, à partir do momento que eu comecei a falar isso pra eles, os meus filhos já falam: “Mãe, este tênis não me serve, esta camiseta não me serve” e já fala pra mim: “Leva para os meninos lá do CEMEA”. Então o que a minha experiência que eu falo é isso aí. Os meus filhos também aprenderam com isso, aí eles já falam: “Mamãe, vamos doar pra algum aluno seu”. Então de imediato eu já ponho numa sacolinha, já sabem que venho terça e quinta, aí já falam: “mamãe, leva pra eles”. E hoje em dia toda terça-feira eu sempre trago ou um pirulito, ou uma bala, uma bolacha pra este aluno que foi abandonado pela mãe, morou num abrigo,

não deu certo, depois foi pra rua e a avó começou a acompanhar o sofrimento dele e viu que ele estava na rua sofrendo muito e a avó ficou com muita dó e pegou ele e hoje em dia ele mora com a avó. Ele também tem problema de aprendizado, e era uma criança que eu não sabia, simplesmente por uma questão de sintonia, que ele trabalha com inclusão e ele veio cair comigo desde o começo do ano. Então toda terça eu venho mais inspirada de pensar que vou vê-lo, que vou aprender com ele a ser uma pessoa melhor, a ensinar os meus filhos a valorizar.

Pesquisador - Fale um pouquinho mais sobre os olhares, o olhar diferente em relação aos alunos após esta experiência.

Informante - Eu comecei assim a olhar diferente porque eu via que o problema deles é bem maior que os meus, que eu não tenho problemas em vista dos deles, porque tem criança que já foi molestada, violentada, tem criança que entra... pelos dizeres que eles comentam comigo eu tenho certeza que sofrem violência. Então pra mim, eu trato eles diferente mesmo, eu fico querendo ser uma “mãezona” pra eles. Tudo o que eles pedem eu procuro agradá-los porque eles já não têm nada na vida. Então este momento pra eles aqui na natação eu entendo como um lazer porque eles vêm só uma vez por semana. Então eles já têm tanta violência em casa que eu chegar aqui eu vou ficar brava com eles? Então assim, tem dia que tem professora que está com oito alunos e tem dia que estou com quatorze, quinze... eles falam assim: “Eu faço aula com a Tia Rolanda”. Mas não é... é porque eu deixo, eu dou as atividades, então eles fazem direitinho, mas assim o meu tempo maior com eles... porque a aula dura em torno de meia hora, quarenta minutos, o meu tempo maior é a motricidade, aí eu faço ponte pra eles, eles passam embaixo da minha perna, alguns ficam com medo e eu falo: “Então você vai ser minha mochila”, então ficam no colo, ficam nas minhas costas. Então assim, eu vejo um escudo que é o afeto e eles gostam. Então eles vão comentando com os outros e falam: “Ah, a tia Rolanda fica abraçando, a tia Rolanda faz a gente de mochila, a tia Rolanda faz o pastelão” que eu pego eles e rolo na água. Então isso pra mim é uma forma que eu mudei, que eu trato eles diferente. É isso.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A professora se emocionou durante seus relatos quanto às atividades com as turmas de tempo integral frequentadoras das oficinas de natação.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Rubeus Hadrig	
Idade: 34	Sexo: () Feminino (X) Masculino
Local: residência pessoal	Data: 12/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
<p>Pesquisador – Professor Rubeus, o que é Educação Integral para você?</p> <p>Informante - Educação em Tempo Integral, para mim, hoje é para os alunos ter um turno a mais para fazer atividade diferente do ensino regular. É fazer com que esses alunos, o aprendizado seja através de atividades lúdicas, atividades mais diferenciadas do que ele já passam pelo ensino regular, porque se o tempo integral continuar, ficar como o tempo regular, como se fosse aulas do regular, não vai render para o aluno nem o ensinamento nem o desenvolvimento dele. Para mim o tempo integral tem que ser bem trabalhado e usar o tempo para sugar desses alunos só atividades totalmente diferenciadas, nada do que eles tenham noção do tempo regular.</p>

Pergunta 02 (gravada)
<p>Pesquisador - Professor Rubeus, discorra sobre sua experiência como professor da oficina de natação com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.</p> <p>Informante - Então, minhas experiências é... eu percebo que os alunos que chegam para o nosso atendimento na natação, a gente percebe que os alunos estão muito... estão com muitas dificuldades. Então minha experiência com a ajuda desse tempo integral, eu acho que os profissionais devem buscar atender as necessidades desses alunos. Por exemplo, a gente chega numa aula fala para o aluno uma questão que vai fazer um exercício para o lado direito, esse aluno, vários alunos estão com dificuldades nessa questão. Então o que que pode ser feito dentro da escola? Fazer, usar esse tempo integral, usufruir das atividades que possam trabalhar essas necessidades realmente. Então minha experiência percebo que, o tempo integral é um bom projeto, mas sendo trabalhado de forma</p>

correta, usar o tempo que eles têm dentro da escola, aproveitar esses alunos, não é só chegar e fazer as mesmas atividades que eles vão ter no turno regular, é fazer com que esses alunos seja bem trabalhados. Em minha experiência eu falo que, para mim como profissional é grande, para mim é poder estar ajudando sempre esses alunos, que não são poucos, a maioria tem bem dificuldades em questão de desenvolvimento motor, até mesmo no raciocínio lógico. Então eu falo que é para mim eu gosto de trabalhar e para poder estar fazendo, tirando essas necessidades desses alunos.

Pesquisador - Professor Rubeus, fale um pouco mais sobre os alunos com muitas dificuldades.

Informante - Esses alunos que têm uma dificuldade, eu falo em questão motora mesmo, sabe? São alunos que não tem que aquele mesmo raciocínio, você percebe que alguns alunos são bem mais desenvolvidos que eles. E com isso, até mesmo a gente passa para os profissionais: "Oh, fala para o outro profissional tentar trabalhar com ele diferente", porque só nós, como é uma aula de 50 minutos, acaba sendo 50 minutos, mas eles têm um tempo para trocar, tudo, essa aula às vezes com o número de alunos que a gente atende não conseguimos fazer essa... fazer com que ele desenvolva rápido, mas a gente tenta encaminhar ele de uma forma que ele possa tá sanando essas dificuldades dele mesmo. Então eu falo que o que a gente pode estar fazendo a gente sempre tá buscando fazer aquele trabalho um pouco mais específico com esses alunos e quando a gente, ao mesmo tempo a gente passa os profissionais para dar uma olhadinha diferenciada para ele fazer o trabalho junto com o nosso trabalho na nataçãõ.

Pesquisador - Fale um pouco mais sobre esses outros profissionais.

Informante - Esses outros seus profissionais a gente tenta passar... na verdade que, pras regentes, nem as regentes é... as pessoas que trazem, que levam esses alunos para os núcleos. A gente fala: "Passa pra Fulana que o aluno tá com um pouco de dificuldade, fala, explica que ele, tá..." às vezes até mesmo por questões de disciplina, que às vezes é muito questões de disciplina, que às vezes é muito questão de disciplina que o aluno tem um pouco mais de déficit de atenção, não presta atenção muito na forma de

executar o exercício, que ele fica com essa dificuldade e atrapalha o aprendizado dele. Então a gente sempre tenta falar: "Oh, fala que o fulano hoje foi assim; que o fulano tá com dificuldade com lateralidade, com questão motora ou raciocínio..." Então a gente tenta fazer com que esses profissionais passam para os professores regentes, porque os professores regente fica com eles a maior parte do dia. Então é a forma que explicar para eles que eles podem estar ajudando nós também, mesmo não tendo piscina na escola, mas é uma forma de uma atividade, buscar nele ter um raciocínio, fazer concentração, concentrar nos exercício e mostrar para eles que o tempo integral que eles vão lá não é só para passear, que eles não vão lá só para se divertir eles estão lá para aprender. E nós tentamos, por ser vários alunos, a gente tenta buscar fazer esses exercícios no lúdico, eles aprender brincando. Só que a gente mostra também que lá não é um Clube, que eles estão lá para seguir regras, que às vezes alguns não gostam de regras, não gostam de seguir regras. Então a gente tá, tenta fazer com que trabalhar tudo, né? E não só questão motora, não só aprender nadar, mas ter, saber se comportar, ter a consciência de se, ter educação, entendeu? Então assim, essas coisas a gente tenta passar para os profissionais, para orientar a direção da escola e pedagoga e até mesmo os profissionais, que às vezes a gente não dá tempo.

Pesquisador - Esclarece só um pouco para nós em relação ao ser bem trabalhado na escola.

Informante - Então, que que acontece, para ser trabalhada na escola, como eu disse, não precisa ter uma piscina para saber fazer uma atividade em questão de coordenação motora, é a professora até mesmo... Eu falo que o ano passado a gente teve uma experiência muito grande do tempo integral também, que as professoras numa escola trabalhou com eles o que ele estavam aprendendo dentro da piscina. Então ela falou assim: "descreve, desenha o que vocês fazem no CEMEA". Então a gente teve uma resposta muito grande que a professora passou para a gente esse trabalho. As crianças desenhou: elas nadando, elas desenhou elas nadando fugindo do tubarão, desenhou os professores, desenhou nossos professores trabalhando com eles, desenhou até mesmo umas falas que a gente tem que

é o jacaré morto, algumas situações que a gente teve. Então, essa professora já trabalhou na questão, tipo, sugar deles o que eles estão fazendo lá, na questão da escrita, na questão do desenho... Então ali já é coordenação motora fina, os desenho assim você percebe que as crianças a idade que tá, você percebe que poderia ser um desenho melhor, mas por questões mesmo de sei lá, se foi a forma que foi trabalhado lá atrás, a professora ainda: "Olha, esses alunos eu tô feliz, mas eu tô um pouco assustada, porque os desenhos saíram muito, sei lá, era para idade deles era para eles estarem um pouco mais elaborado", então não estavam, mas eu disse "Foi perfeito". E foi uma forma dela fazer o trabalho, uma junção da natação com as... levado para dentro de sala de aula, como posso dizer: como redação, como Português. Então isso juntou a coordenação motora fina da criança com português... Então, assim, essa é forma de fazer com que faça essa função. Não é fácil, não é fácil, até mesmo a gente tenta fazer um trabalho diferente, levar a questão da regência para dentro da Educação Física, da natação às vezes a gente faz as brincadeiras com que trabalhe o raciocínio deles com numeração; com alguma brincadeira para fazer alguma soma dentro da piscina; uma brincadeira que a gente tem muito que a gente joga todos os espaguetes, todas as bolinhas aí vai pegar só as cores tal, a turma que pegar mais então eles vão contando. É complicado, porque assim, a gente, é... 50 minutos que a gente tem que aproveitar, mas ao mesmo tempo desses 50 minutos que a gente tem que aproveitar não é na natação, é o desenvolvimento... não é só aprender a nadar, mas é o desenvolvimento motor dele. Nadando a gente fala que não vai sair, mas a gente dá um passo para quem sabe lá na frente eles quiserem continuar? Sim! Mas ali é natação acho que fala, a natação trabalha tudo, trabalho tudo: forma de corpo, de raciocínio, de fazer ao mesmo tempo que a natação, a água cansa a criança, faz com que ela tenha um cansaço, com que ela possa tá um pouco mais relaxada, ir para a escola tá um pouco mais concentrada, às vezes sono, mas sempre tá mais tranquila como se fosse uma volta calma, um relaxamento para eles.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

O docente relatou sobre suas frustrações nos primeiros anos com as turmas de Educação em Tempo Integral no início do seu trabalho na Rede Estadual de Ensino. Destacou falta de responsabilidade na educação dos filhos, especialmente quanto à disciplina deles. Esses fatos ocorreram em 2008 nas escolas estaduais onde atuou. Paralelamente também trabalhou com os alunos da Rede Municipal de Ensino e pontuou a diferença pela quantidade de profissionais acompanhando o trabalho. Em uma escola do município teve a liberdade para trabalhar com os educandos, promovendo ações integradas com outros profissionais e outras turmas. Nesta unidade municipal ele atuou em 2014 e 2015 e ministrou aulas de Educação Física/Psicomotricidade. A integração com os alunos fora da unidade permitiu a ele motivá-los a continuar praticando atividades diferentes.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Septima Vector	
Idade: 46	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 12/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Septima, o que é Educação Integral para você?

Informante - É... educação integral, é... para mim é um complemento é... de disciplinas, de conteúdos na carga horária da criança que participa, que frequenta a educação infantil. Então, nesse período que ela está na escola ela tem disciplinas, várias disciplinas, que vai aprimorar, aperfeiçoar, dar experiências, propiciar experiências para a criança fazer descobertas. Né?

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Septima, discorra sobre sua experiência como professora da oficina de natação com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Faz pouco tempo que estou participando, que eu estou dando aula para o período integral. E, assim, está sendo uma experiência, assim, gratificante. É bem diferente de dar aula de regência. As crianças vêm com interesse de fazer a natação, algumas vêm, todas vêm com seus anseios, com a vontade de fazer aula, com aquela expectativa de entrar na piscina, de como que vai ser, se vai aprender, se não vai aprender. Umas vêm com medo, outras já são bem, como que eu falo, soltas, não têm receio da piscina. Então, assim, é um trabalho bem diferente, porque ela vem com interesse em participar daquela atividade. Então elas participam mais, vêm com mais entusiasmo, elas prestam mais atenção no que o professor fala. Então, assim, e elas têm bastante carinho com a gente também, sabe? Essas são crianças carinhosas, têm umas que têm problemas, têm umas que vem, que não têm o material apropriado pra fazer aula. Tem pais também que não dá assistência para aquela criança, por exemplo com material, com maiozinho, com toquinho. Então assim, é bem gratificante você

ver a criança evoluir. Tem uma que chega aqui com bastante medo, mas aí você vê o progresso dela, aos pouquinhos ela vai se soltando, ela pega "Tia, olha aqui, eu consegui isso", mostra o que ela conseguiu. Então, assim, é bem gostoso participar dessa experiência dessa criança, das crianças. Então assim, é gostoso e sai também um pouco da rotina da escola. Aquela rotina mais fechada, sai do local que a criança está na escola, sai do local. Então, é gostoso, é diferente da escola, quando você trabalha mesmo dentro da escola.

Pesquisador - Septima, só uma pergunta aqui, fala mais um pouquinho do que você falou em ser gratificante.

Informante - Como é ser gratificante?

Pesquisador - Isso.

Informante - É igual eu comecei a falar, por exemplo, você vê que a criança tá aprendendo ali, ela vem com aquele entusiasmo. Vamos supor, uma que tem um medo, aí você vê que ela começa a soltar, que ela começa a aprender, ela vem e te mostra que ela aprendeu. Então uma coisa assim, que você tá vendo resultado ali. E, assim, e muitas as vezes a gente não tem o tempo, de notar isso em escola regular mesmo. Às vezes os meninos você tá assim: pega uma turma, vai atrás da outra, né? E assim, a gente tem hora que não para pra perceber e ver o desenvolvimento da criança, né? E aqui com natação a gente vê a evolução dela. Às vezes ela não consegue colocar o rosto na água, aí passa o tempo ela já consegue, ela consegue fazer respiração, ela consegue bater as pernas... Então você vê o resultado. Então isso é bom para gente, deixa a gente feliz, né? Porque a gente vê que a criança tá aprendendo com você.

Pesquisador - Só fale mais um pouquinho sobre essa questão sobre a não assistência dos pais.

Informante - Da não?

Pesquisador - Dos pais não darem assistência.

Informante - Então, tem assim família de todos os jeitos, né? Tem umas que protege demais, outras que relaxam demais... Então eu vejo assim, tem um aluninho que às vezes, vamos supor tem um problema... tem questão financeira também, que às vezes pai não tem condições financeira, tem

outros pais, que mesmo tempo condições não arruma maiô para o filho. Teve um caso que a menina vinha com um maiozinho muito ruim, né? Então aí a gente pegou e deu o maiô para ela, só que aí ela esqueceu um dia o maiô na casa dela. Aí a professora pediu, ligou lá na casa dela para a mãe levar o maiô para a menina, a mãe não levou o maiô para a menina, a mãe não quis levar. E aí ela ficou sem fazer a aula. Então, assim, não custava nada pedir alguém, ou arrumar, não sei qual o motivo, né? Mas ela não trouxe o maiô e ela ficou muito triste por não participar da aula. Então assim, tem menino que as vezes aparece com uma mancha no corpo e a gente pede para levar no médico, aí tem pais que não levam, ou por financeira ou porque não liga mesmo para o filho, né? Outros já tem muito cuidado, você já pega no outro dia e já providencia. Mas a maioria a gente vê aqui que são crianças carentes que participam, são crianças muito carente que vem com maiozinho relaxado, tem maiô grande e aí o pai dá um nó no maiô, sabe? Então a gente vê que e às vezes o pai não participa da vida da criança.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente relatou a preocupação da Prefeitura Municipal de Uberaba pela quantidade de alunos atendidos e não a qualidade do trabalho. Relatou seu anseio quanto ao sistema para atender mais alunos, pecando na qualidade do trabalho, em especial quando há crianças com dificuldades na piscina e requerem mais atenção.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Stacey Bess	
Idade: 27	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 12/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Stacey, o que é Educação Integral para você?

Informante - É uma educação completa, que não seja só o básico da escola, mas sim te preparando para a sociedade. Como que é as coisas lá fora? Te tirando da rua? Te trazendo pra dentro da escola, tendo aquele momento que a sua família não tem com você e a escola tem. Que a escola é um todo, às vezes a criança fica mais tempo na escola do que em casa. Um professor conhece bem mais a criança do que um pai. Então seria a educação num todo, integral. A escola participando mais ativamente com as crianças. Tipo isso.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Stacey, discorra sobre sua experiência como professora da oficina de natação com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - É uma experiência que soma muito pra mim porque quando estou trabalhando no Tempo Integral I eu vejo várias realidades diferentes, que as crianças às vezes chegam aqui de um jeito, a alegria delas em estar na piscina, coisa que elas não têm de lazer em casa, final de semana, coisas básicas que é a criança estar mesmo ali naquele ambiente que é uma piscina gigante. A alegria dela de ver que ela vai fazer uma aula de natação... ou às vezes pode estar frio, criança, pra ela não importa com o frio, porque aquele momento dela é único. Ela sabe que se não fizer a aula naquele dia ela não vai ter este momento depois no final de semana. Igual outras crianças que às vezes têm mais condições, têm este momento e elas não tem. Então, é uma experiência que a gente vê, que a gente aprende a valorizar o sorriso, cada dificuldade que a criança tem, que às vezes você

está ali pedindo pra ela esforçar e ela não, às vezes ela quer aquilo ali pra ela de lazer e a gente não, às vezes a gente tem um olhar mais como professora, querendo que realmente ela aprenda. Só que aí a criança mistura o aprender com o brincar, e aí é onde a gente tenta juntar os dois: o aprender e o brincar pra aula ficar mais prazerosa, senão a criança não vai voltar, porque pra ela realmente é um momento de lazer. Então é uma experiência onde você aprende a lidar com isso, trazer o lúdico pra sua aula. Acho que é isso.

Pesquisador - Professora Stacey, fale um pouco mais sobre trazer o lúdico para a sua aula.

Informante - Trazer o lúdico é quando eu diversifico atividades, não só atividades totalmente teóricas, mas como atividades que tenham brincadeiras que eles brincam fora da piscina como jogar bola, pique pega... coisas que eles fazem do lado de fora que eu sei que eles gostam que a gente pode fazer na piscina. Durante a atividade eles podem aprender brincando.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente demonstrou segurança em relatar sobre sua experiência. Queixou-se apenas por não estar podendo acompanhar outros dias as turmas de Tempo Integral do município. Relatou suas atividades e citou exemplos de como atuar de forma lúdica com as crianças.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Sybill Trelawney	
Idade: 32	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 12/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Sybill, o que é Educação Integral para você?

Informante - Então, educação integral para mim ela é quando ela visa a formação da criança como um todo. Onde a criança fica o dia todo na escola e lá ela desenvolve as atividades para que ela se torne humana. Que ela melhore o aprendizado dela, o conhecimento dela e... se tornando uma pessoa do bem, uma pessoa de respeito, onde siga suas regras, onde saiba respeitar seu colega, as pessoas que estão à sua volta e isso pra mim é educação em tempo integral. Integral, né?

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Sybill, discorra sobre sua experiência como professora da oficina de natação com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Então, o meu tempo de experiência na natação é sete anos, eu estou na rede desde 2012 e para mim a natação ela é um meio onde trabalha o corpo como um todo. Então a criança, na verdade ela vem pra poder desenvolver o lúdico, desenvolver fisicamente e melhorar algum aspecto motor que ela tenha: alguma anormalidade, alguma coisa que ela se encontra. Mas é muito prazeroso pra eles, porque eles não têm isso na escola, é complicado ter uma piscina na escola, então eles vêm para o núcleo esportivo pra gente poder atender eles com muito carinho, muito amor e dedicação. Então a gente consegue iniciação, iniciar eles, as crianças que não sabem bater perna, que não sabem nem soltar bolinha pelo nariz dentro da água. Assim desenvolvemos e melhoramos cada vez mais sua capacidade física e motora pra que elas cheguem a um nível um pouco maior, bem dizer assim, maior que eu falo: rodar bracinho, respirar

lateralmente, fazer o “costas”, iniciar a perninha do sapinho, que é a perninha do peito. Então pra mim é muito prazeroso trabalhar com isso. Eu amo demais a natação, eu sou suspeita pra falar. Então pra mim a natação pras crianças de tempo integral I da escola municipal é muito importante porque ela trabalha um desenvolvimento muito amplo dessas crianças, então isso é de extrema significância.

Pesquisador - Professora Sybill, fale um pouco mais sobre os seus sete anos de experiência com a natação.

Informante - Então, eu iniciei lá no CEMEA Abadia com a natação e assim eu fui tendo vários aprendizados em vários núcleos. Eu fui pro CEMEA Abadia, passei pelo CEMEA Abadia, fiquei lá muito tempo. Passei pela Sírío Libanês, na época que a Sírío funcionava, passei por aqui quando eu engravidei, aí depois eu peguei a licença, tornei voltar pro CEMEA Abadia novamente e voltei depois pra cá de novo. A minha experiência com a natação é cada dia mais eu vim melhorando meu aprendizado e criando mais amor pelo que eu, na verdade, pelo que eu escolhi fazer. No início, quando eu fiz a faculdade, não era o que eu gostava e, na verdade, quando eu comecei a trabalhar, que eu fui estagiária também antes de 2012 do PROETI, eu trabalhei com a natação também. Foi aonde eu fui criando gosto, prazer e foi aonde eu fui tendo a visão de que era o que eu queria seguir. Então, hoje em dia é o que eu mais amo. É o que eu faço com amor, é o que eu faço com prazer. Não tenho problema em entrar na piscina, seja em qualquer circunstância que houver. Então eu sou disposta a entrar, estou disposta a entrar sempre porque a natação ela exige que a gente entre, nem sempre sim, nem sempre não, mas principalmente com essas crianças de tempo integral I, eles necessitam muito da nossa ajuda, principalmente pra poder colocar a mão neles pra poder ensinar algum nado, algum batimento de perna, algum giro de braço, alguma respiração. Tem crianças que sabem, que entendem olhando, escutando. Tem crianças que não entendem assim, entendem só a gente colocando a mão, então o importante é isso. Eu tenho uma visão da natação nestes sete anos, uma visão muito boa, muito prazerosa, e até então eu estou em uma equipe já tem há quatro anos já que eu amo o que faço. Então não é a toa que eu estou. Então assim, eu

trabalho da iniciação na natação até o alto rendimento. Isso pra mim é prazeroso e eu amo muito mesmo. Então eu não tenho escolha, escolha de nível do que eu quero. O que eu amo mesmo é a natação independente da faixa etária que eu vou trabalhar, independente do nível em que eu vou trabalhar, pra mim é o que me dá amor em fazer e é o que eu consigo ver um resultado nessas crianças preciso.

Pesquisador - Fale um pouco mais sobre este resultado preciso nessas crianças.

Informante - Então o resultado preciso que eu digo é quando a criança ela entra sem saber na natação e é importantíssimo uma criança que entra sem saber, ela sair sabendo. Então isso é um resultado preciso, porque quando você trabalha dentro de uma sequência pedagógica, dentro de um trabalho todo pedagógico ali, você consegue desenvolver aquela criança. Por isso que tem que haver amor no que a gente faz, por isso que tem que haver coerência no que a gente faz. Então, não adianta colocar uma criança na piscina sem ela saber nada e eu não trabalhar o pedagógico com esta criança, uma sequência com ela, pra ela poder desenvolver. Não adianta eu jogar esta criança na piscina e falar pra ela: “olha, você vai entrar na piscina e você já vai bater perna”. Não. Tem toda uma sequência, tem tudo uma regra que a gente segue. Isso vai da didática, isso vai da metodologia de cada professor. A minha é assim. É assim que eu gosto de fazer, então eu gosto de seguir tudo certinho porque eu vejo o desenvolvimento delas dessa forma.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

--

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Alastor “Mad-Eye” Moody	
Idade: 59	Sexo: () Feminino (X) Masculino
Local: trabalho	Data: 21/10/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professor Alastor, o que é Educação Integral para você?

Informante - Educação de Tempo Integral é o que o próprio nome já diz, para mim ela teria que acontecer aula de manhã, a tarde reforço tarefa e oficinas, tá? Então eu entendo que o aluno do tempo integral ele não pode levar tarefa pra casa, a tarefa tem que ser feita dentro da escola, eu entendo que ele tem que ter um tempo de socialização, tempo de brincadeira, um tempo mais lúdico e esse tempo ser de verdade aproveitado com oficinas que levam o aluno a ter um trabalho mesmo de que "eu" tenha um crescimento, não ter um trabalho, ele ter um crescimento. Para mim o tempo integral seria o aluno ter educação o dia todo. Educação então é isso!

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professor Alastor, discorra sobre sua experiência como professor da oficina de Xadrez com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - A minha experiência ela é curta, é só de dois anos. Na verdade quando eu assumi essas aulas eu não tinha esperança de que eu conseguiria um bom trabalho, um bom desenvolvimento... No primeiro ano eu sofri muito e no segundo ano eu tenho colhido os frutos já desse ano anterior. O xadrez no primeiro ano, por eu mesmo não acreditar, apesar de ter feito um curso, ter me preparado para ministrar essa matéria, eu não achava que uma criança de 7 anos fosse capaz de raciocinar, para fazer jogadas. Na verdade é ela não é, mas ela deu trabalho um preparo para no 2º, no 3º ano isso acontecer. Eu já tenho alunos que já participou, já participam já de torneios, alunos que teve um bom desenvolvimento, eu tenho alunos que eu peguei no primeiro ano que teve dificuldade de saber,

de decorar o nome das peças, hoje ele já monta o tabuleiro, já sabe mexer um pião, um cavalo. É pouco? É pouco sim, para você ficar um ano inteiro para conseguir isso no final do ano, mas o jogo xadrez é difícil, ele não é fácil, o jogo de xadrez ele não é, eu pensava né, que ele não era uma coisa para criança de escola pública, para criança de tempo integral, para criança de 7 anos, mas é sim tem vários níveis de crescimento no xadrez e hoje eu consigo enxergar isso. Todos têm um crescimento, uns muito lento e outros a gente percebe já de primeira ele já conseguindo pensar numa jogada, já conseguir raciocinar numa jogada, pensar duas três jogadas para frente que é uma coisa muito difícil para uma criança e eu já percebo isso em aluno já com 02 anos de xadrez, começando do "zero" com 6 ou 7 anos de idade.

Pesquisador - Professor Alastor, fale um pouco mais sobre os sofrimentos no primeiro ano com a oficina de xadrez.

Informante - O sofrimento ele começa pelas peças serem pequenas, os alunos terem muita energia, terem muita desorganização, então sumir peças, eles levarem peças para casa, quebrar peça, eles mastigarem as peças então essa foi uma dificuldade. Outra dificuldade foi deles ficarem quietos, concentrar. No xadrez exige uma concentração, exige um pensar e no tempo integral as crianças não estão preparados, não estão dispostas a terem isso, eles querem ganhar, eles começam o jogo, quando ele percebe que vai perder uma peça eles inventam regras, eles dão um jeito, eles tomam peça um do outro. Então eu tive uma grande dificuldade nessa de organizar, seria de organização mesmo, dele se aquietarem, eles saberem sentar, saber respeitar, saber seguir as regras essa foi minha primeira e grande dificuldade.

Pesquisador - Professor Alastor, fale um pouquinho sobre a experiência inicial como professor de xadrez no primeiro ano.

Informante - No primeiro ano eu mesmo não acreditava no meu trabalho, não no meu trabalho, no trabalho com xadrez para essas crianças, comecei não acreditando. Com decorrer do tempo eu passei a entender né, a entender as crianças. Eu errei muito no começo, mesmo essas questões de peça. Eu já fui de "cara" entregando as peças para ele, depois eu tomei tudo, voltei e fiquei uns dois meses sem eles colocarem mãos nas peças,

entendendo as peças, contando história. A história foi muito importante meu primeiro ano, contação de história, andar na linha, fazer o xadrez no chão, eles andarem no chão entendendo diagonal, entendendo frente, para trás, lateral. Então essas palavras são palavras que eles precisariam dominar para jogar o xadrez e no primeiro ano a minha dificuldade foi com as peças, organização e eu quando retomei com eles com as peças, que eu tirei as peças e voltei, a escola pode comprar umas peças maiores também, a escola comprou 5 jogos de xadrez excelentes que também ajudou muito, aí foi onde que teve a progressão e nesse ano eu fiz isso também, eu comecei com eles sem tabuleiro, sem peça e o resultado foi excelente.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

O docente relata ter buscado auxílio com os familiares, devido à formação deles em Psicologia, por não conseguir enxergar os avanços dos alunos, mas percebeu em seguida os progressos gradativos deles de acordo com as idades dos educandos.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore	
Idade: 50	Sexo: () Feminino (X) Masculino
Local: residência pessoal	Data: 20/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
<p>Pesquisador – Professor Albus, o que é Educação Integral para você?</p> <p>Informante - Educação integral é educação que oferece o máximo possível de oportunidade ao educando dentro dos limites do conhecimento do aluno, dentro dos direitos que ele precisa, dentro das necessidades dele, dentro da área de conhecimento dele e também dentro do conhecimento que os professores da instituição entendem que seja necessário ao passar por aquela experiência ao receber aquele tipo de informação. Nós sabemos que dependendo, independente da idade, sempre eles vão ter um tipo de interesse, mas sempre também vão precisar de ser estimulados, vão precisar de receber informações em outros aspectos que eles não têm ainda noção que aquilo é importante que aquilo necessário. Então educação integral que, não aquela que atinge todos os pontos possíveis, mas que tenta atingir o máximo de pontos possíveis e mantendo essa individualidade entre cada ponto. Ela especifica cada um dos pontos e mantém uma relação entre todos eles para que eles sejam correspondentes, para ele poder usar um conhecimento, uma experiência para favorecer outro conhecimento, outro tipo de experiência.</p>

Pergunta 02 (gravada)
<p>Pesquisador - Professor Albus, discorra sobre sua experiência como professor da oficina de judô com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.</p> <p>Informante - Bom, primeiro ponto é que é uma experiência muito positiva. Nós usamos um modelo de judô instrucional, ele passa instruções e ao mesmo tempo é um tipo de judô recreativo e ao mesmo tempo é um momento que a criança pode explorar os limites físicos, físico-orgânicos</p>

sociais, autoestima, autoconhecimento, segurança... Então dentro do judô, falando sobre história, sobre os comportamentos éticos, sobre respeito, disciplina a grande validade dessa oficina de judô é justamente o trabalho de integração entre os valores que a gente faz, a oportunidade de experimentar o máximo a corporeidade, eles vão, às vezes, vão ao extremo de um ou outro ponto de forma individual. Então a gente não tem necessariamente obrigação de cumprir rotinas que sejam idênticas para todo mundo, então a grande vantagem desses esportes individuais em escolas de período integral, de tempo integral, é que você pode aplicar para cada um uma técnica onde ele explore o limite dele mesmo, então essa é grande vantagem. E nós juntamos conteúdos falando sobre história, falando sobre outras coisas todas, comparamos culturas como judô vem do Japão e hoje é disseminado mundo inteiro, só de falar da cultura do Japão, a cultura do Brasil, a cultura do Japão assimilada pelo Brasil e a cultura do Brasil assimilada pelo Japão e ainda modelo de luta de judô que é usado em outros países onde os nomes variam e os modelos de treinamento variam por causa de clima, por causa de altitude, por causa de faixa etária, os meninos vão aprendendo, melhorando línguas, vocabulário... É isso aí.

Pesquisador - Professor Albus, fale um pouco mais sobre essa integração com as outras disciplinas.

Informante - Com as outras disciplinas... basicamente as oficinas, as disciplinas na minha oficina de judô especificamente que nós conseguimos atingir são Geografia, as linguagens e um pouco de Matemática também, que nós fazemos contagens em outras línguas. Nós fazemos contagem, por exemplo, em japonês. Uma coisa muito interessante que em japonês nós contamos até dez e nós temos um nome em português na nossa língua para 10 mais 01, nós temos um nome para 10 mais 5, eles não têm o nome para 10 mais 5, é 10 e 5. Então a contagem deles é diferente, então o agrupamento numérico deles, a ideia de quantidade é a mesma, só que o agrupamento, a relação numeral, representar esse número é que é diferente. Então às vezes é muito mais fácil contar três grupos, quatro grupos de um certo número do que fazer uma contagem unificada, sequencial até o número maior com várias casas de dezenas. Então esse tipo de raciocínio as

crianças pequenas já aprendem a contar. Se um 10, dois 10, três 10 e um cinco, dois, dez e cinco e um Gol, quer dizer são 35, então ele tem contagens diferentes, então eles vão desenvolvendo dos tipos de outras formas de remunerar os movimentos, numerar o tempo. Na Geografia, na História, muita gente confunde, por exemplo, a China e Japão, e eles passaram por duas guerras ou três guerras terríveis, foram colonizados, foram colonizadores, disputaram espaço com a Coreia, a guerra sino-japonesa, ela é muito falada nos esportes da mesma forma que tem o mesmo peso que o debate Estados Unidos e Rússia e União Soviética, o mesmo peso tem Japão e China interessado que não pode misturar as culturas que são desenhos diferentes, linguagens diferentes, são comportamentos diferentes, lutas diferentes. Então aí a gente consegue "gancho" com outras coisas. Ao mesmo tempo eles escrevem sobre isso, então várias vezes ele escreve o mesmo nome em duas línguas diferentes e nós sabemos que quanto mais linguagem nos Anos Iniciais, menos prejuízo depois para desenvolvimento da linguagem.

Pesquisador - Professor Albus, fale um pouco mais sobre essa rotina diferenciada com as turmas de tempo integral.

Informante - Pode esclarecer a pergunta?

Pesquisador - Fale um pouco mais sobre a rotina diferenciada que permite essa atividade com as turmas do Tempo Integral I.

Informante - Toda vez que a gente apresenta um elemento novo nós debatemos sobre aquele elemento. Apresentamos uma técnica que tem o nome japonês, então nós apresentamos a técnica, apresentamos um nome em português, fazendo essa tradução literal do nome e exploramos a potencialidade daquela técnica. Então não adianta apenas aprender a técnica se não aprender o nome da qual parte do corpo se usa, aí nós vamos entrar lá no esquema corporal dos meninos pequenos: a nomeação, a nomenclatura das partes do corpo, saber onde estão localizados, qual a função de cada segmento do corpo... Se existem datas comemorativas, como por exemplo a primavera deles é em Maio, no nosso outono, então um evento que nós temos muito forte é o Sakurá, é a festa da primavera, que a gente realiza já há 8 anos. Então nós podemos estudar a história e a

geografia deles, que como o mundo é redondo e eles tão inversamente, proporcionalmente no Globo da gente, então a disciplina de horário, estações do ano, tudo isso é explorado. Então a gente não faz o planejamento do que vai dar, a gente faz o planejamento do que acontece no período, aconteceu no período tudo que pode ser explorado, ali dentro vai ser explorado. Se um aluno traz um elemento novo, uma informação, um filme, uma história uma apresentação de televisão, um campeonato, alguma coisa, nós pegamos tudo aquilo e contextualizamos dentro da aula: "Olha eu vi um filme que o os dois contedores lá dos filmes, os dois personagens fizeram isso", então a gente aprende aquilo, não tem problema, foi uma informação que chegou e o grupo aceitou informação trabalhamos aquilo, explorando tudo que pode ser feito dentro daquilo. E é muita divergência, né? Tem coisas que filmes, histórias mostram de uma cultura e que não são, são de outra cultura e eles vão aprender fazer a separação. Então a gente usa a programação mesmo, tabela que nós usamos um quadro, que já é tradicional não tem como fugir dele, que são as sequências de técnicas que tem ser aprendida em cada estágio a partir da faixa branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, marrom, roxa, preta... Nós pegamos ali cada estágio, não tem jeito de fugir dele, que é uma sequência, uma progressão pedagógica não tem como fugir, e dentro dessa progressão pedagógica nós pegamos tudo do calendário e tudo que o alunos está vivendo na sala de aula e tudo ali é transportado para dentro. Simples.

Pesquisador - Fale um pouco mais sobre transporte de tudo que estava vivendo na sala de aula.

Informante - É, não é exatamente tudo, mas muita coisa. Tudo que ele próprio acha relevante nós trabalhamos em cima, porque não tem como usar o conteúdo programado do professor em sala e trabalhar paralelamente a ele, nem é a proposta de Educação Física, não é a proposta do judô, não vai ser nunca uma proposta da oficina pedagógica ligada ao esporte ou à arte. Ela não vai seguir, porque senão nós não vamos ter uma educação integral, nós vamos ter uma integração única dividida em áreas outra vez, que foi o que sempre existiu. Se pega a educação, se dá para cada especialista o que ele pode executar melhor, porque não tem como uma pessoa fazer tudo,

então se separe em grupos, se prepara cada um desse grupo para trabalhar numa área de educação: se prepara Matemática para Matemática, Educação Física para Educação Física, História para História. Então não tem como, se são currículos diferentes, preparações diferentes cada um deles trabalhar na área do outro, isso vai ser impossível, isso não vai conseguir. Agora na medida que as coisas que são relevantes e é de domínio de cada um dos professores, elas podem ser estendidas, às vezes é quase impossível fugir e às vezes mas também não é a condição técnica de cada executor. Se chegar uma informação que eu não domino, não tem jeito de progredir em cima dela, não tem habilitação tenho formação para isso, aquela coisa da busca, tudo bem não tem problema, mas às vezes em outras coisas: tempo, quesito, área... eu não posso de repente ficar falando demais de uma área de outro professor, mesmo que eu tenho conhecimento, porque eu tenho as questões da legalidade e cima disso e vai saber como é que as outras pessoas vão interpretar isso. Nós temos os melindres, além de éticas, nós temos os melindres muitos mais fortes, que as vezes isso mais forte que os princípios éticos são os princípios dos melindres entre magistério: "Essa área é minha. Por que alguém está atuando nessa área dentro de outra disciplina?" Isso é complicado! Então que a gente faz, nós pegamos o que é relevante, pegamos o que marcou o grupo e exploramos dentro da capacidade daquele momento. É isso o que funciona, outra coisa seria fantasia.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

O docente relatou que recebe os alunos em sala de aula e os leva para o local destinado à prática da oficina. Ele estabelece regras para o trânsito entre a sala e o local para a prática de judô. Desde as turmas do 1º ano fala sobre a condução dos alunos para uma prática desejável de comportamento por meio de reforço e de palavras e elogios. O docente diz não procurar estabelecer várias regras, mas não foge da filosofia do judô.

A prática da modalidade esportiva acaba selecionando os melhores automaticamente e aprofundando em suas habilidades. Com o tempo para de abranger mais alunos. Ele esclarece as diferentes propostas onde há

algumas com o intuito da horizontalidade, de buscar mais alunos e outros com a verticalidade, de aprimorar os melhores.

O docente manifesta preferência pela organização do Tempo Integral a qual os alunos podiam optar pelas oficinas. Os educandos quando escolhem sem saber o que se tem ele perde oportunidade. Quando escolham os alunos se assemelhavam, afinam com o que mais gostavam. É preciso trabalhar o amadurecimento dos alunos para poderem escolher.

Acredita que as crianças do 1º e 2º ano não têm condições de optar, mas os alunos do 3º, em sua opinião, teriam condições de escolher. Mencionou o programa Novo Ensino Médio, o qual há espaço para os alunos escolherem de acordo com suas afinidades.

Para ele as avaliações destinadas às turmas de tempo integral precisam ser repensadas e abranger outros critérios além da participação ou não das crianças.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Anne Sullivan	
Idade: 53	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: residência pessoal	Data: 10/10/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Anne, o que é Educação Integral para você?

Informante - Bom, a educação integral hoje ela é muito diferente das que quando começaram, né? Porque hoje em dia as crianças estão mais curiosas para saber, para fazer e às vezes elas têm ansiedade, são mais curiosas e com opiniões, elas não são mais caladas, elas hoje não têm mais, por exemplo se ela não for interessante da educação integral ela não vai ficar focada, ela não vai gostar. As oficinas hoje em dia são diferenciadas, com profissionais atualizados eu até te falei a respeito do curso de autismo que me abriu o "leque" que eu não sabia que podia ajudar tanto. O tratamento dos professores com os alunos, hoje na educação integral, ela é mais humana. Eu acho que hoje a educação integral deixou essa parte, porque não é só Matemática, a gente não aprende só matemática, não que ela não seja importante Matemática, Português, não que elas não sejam importantes, mas não é só isso, antes a gente fazia tarefa com esse aluno, nós não éramos, não tinha a oportunidade de oferecer tantas oficinas que são muito valorizadas hoje por muitos descritores, né, hoje que falam a respeito de formar pessoas melhores, cidadãos melhores. Então muitas vezes essa educação integral ela contribui até para família, porque os próprios alunos são os formadores de opinião também, são os multiplicadores na casa, porque o que ele aprende lá, por exemplo, de ciências sobre a água, sobre o lixo, sobre a dengue, ele verbaliza em casa, ele faz, ele transmite com mais propriedade o que ele aprende nessas aulas da educação integral também, porque a tarde que é o parcial que eles fazem, não é tão, não tem aquele tempo de qualidade melhor porque são muitos alunos na sala à tarde, e de manhã na integral ela é menos, não são mais que aquele monte de gente, que hoje de 1º ao 3º ano são 20, não é?

Na sala eu acho que é de 20, é bem melhor que 30 e poucos à tarde, porque pelo menos lá na minha escola é assim, um tanto bom. E eu acho que a qualidade do tempo integral hoje com a literatura, porque eles têm hoje literatura, leitura de teatro dentro da nossa escola, que a nossa biblioteca, hoje, a nossa biblioteca formadora, faz desenho, faz um monte de coisa assim. Então eu acho que a educação integral veio para contribuir, essa agora, essa nova 2018/19 veio para contribuir para o professor e o aluno também né? Para escola, para comunidade...

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Anne, discorra sobre sua experiência como professora das oficinas do eixo Esporte Educacional com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Bom, o tempo integral em relação ao esporte eu acho que nós alavancamos este ano, porque os jogos que esse tempo integral fica, que esse esporte integral trabalha é muito de qualidade porque o ano passado, eu até comentei isso, que nós tivemos um curso, Segundo Tempo chamou, foram os melhores dias que eu fiz e os melhores cursos, a prefeitura que deu. E nós tiramos muito proveito disso, porque que a gente aprendia lá, nós fizemos circuito, nós fizemos jogos com rugby adaptado, porque nós não temos o material esportivo, porque é uma dó, porque a gente tem a teoria, tem a prática, só não temos os materiais porque é caro, é bem caro mesmo, e assim badminton eles adora, e aí quando você tem a raquete, aí você não tem a peteca, aí você tem o vôlei, você tem a rede mas não tem a bola ou quando você tem uma bola, se a sua rede está destruída. Então, assim, muita coisa fica a desejar, não pela falta do profissional não, porque a gente passa com tudo, a gente faz, como diz o outro "a gente se vira nos 30", mas eu acho que a falta do material faz com que muita gente "ah para quê que eu vou jogar essa bola murcha?", "porque que eu vou fazer esse negócio assim?", então eles estão muito, eles acostumaram a não ter, eu acho, esse tipo de material. Então quando você propõe alguma coisa legal e leva o material é outra coisa. Então esse esporte, esse tempo integral que "tá" agora, ele não "tá" superficial, porque antigamente se falava "ah, o menino

faz isso, ele tá cansado, ele tá fazendo isso e aquilo porque são dois períodos", hoje não eles já fazem com vontade. Por exemplo, o meu turno é na manhã, matutino, então assim ele já vem com vontade, tipo na primeira aula já tá querendo fazer tudo, né?. Então a gente "tá" com muita proposta boa, agora com o karatê na escola, que é uma outra professora te dá, muito boa, excelente. Ela "tá" levando alguns amigos dela que fazem karatê que são professores, ela leva na escola, mostra para os meninos, sabe, e agora parece que a escola comprou uniforme de karatê, empresta para os meninos... Então tudo isso é uma é uma grande satisfação, antigamente não. Antigamente "cê" ficava esperando o outro tirar para você colocar. Então era uma falta de material que eu acho que que fazia isso assim, fazer com que o aluno não ficasse tão focado naquilo, porque é importante. Por exemplo, vai fazer natação "cê" precisa da toca, você precisa do short porque senão você não entra na competição... Então eles aprenderam e nós também que precisa de ter esse tipo de conduta na escola. Você tem uma participação de gestores que gostam do esporte, por exemplo nessa escola agora que eu "tô", o Auxiliar de Direção é muito, ele gosta mesmo de bola e a Diretora também ajuda bastante, sabe? Todo material que a gente precisa a gente "tá" falando com ela, ele vai lá compra, fica endividado, porque não tem muito dinheiro para fazer, sabe? Mas eles têm uma boa vontade de fazer e compra o material, "tá" tudo assim: agora nós temos três bolas de vôlei boa, temos duas bolas de basquete, porque não adianta ter mais, porque são só duas quadras, né? De futebol a gente está com tanto bom lá de bolas, acho que nós estamos com três ou quatro bolas de futsal, a raquete Badminton, temos agora umas 10 raquetes de badminton, sabe? Então, assim melhorou muito, mas antes tinha tudo faltando, era tudo assim que você aprendia, mas aprendia mais ou menos, mas agora não, você tem esse tipo de coisa, comprou farda para os meninos, então a gente tem os coletes que a gente coloca para diferenciar time daquele de um de outro, porque antigamente a gente falava "uns tira a camisa e outros não tira a camisa", não, agora a gente tem o nosso próprio colete, tem a nossa farda para jogar futebol, para eles fazerem um campeonato igual teve agora, né? Mas assim, muito... eu acho que melhorou bastante, na minha opinião melhorou muito, muito, muito.

Porque antigamente nem se pensava nisso, eu acho que o esporte começou a ficar entre aspas "melhor", eu acho que foi depois que uma pessoa que entra lá tipo, o Medina, ele é do esporte, então ele gosta de fazer as coisas e tal, acho que deu essa outra visão. E ter o pessoal também na secretaria que gosta de esporte, eu acho que ajuda bastante a gente, nessa campanha para comprar coisas de esportes. Eu acho.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

--

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Gilderoy Locckhart	
Idade: 37	Sexo: () Feminino (X) Masculino
Local: residência pessoal	Data: 18/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professor Gilderoy, o que é Educação Integral para você?

Informante - Bom, Educação em Tempo Integral, seria onde o aluno deve ficar o dia todo na escola, certo? Porque por algum motivo ele não pode ficar em casa pelo motivo dos pais estarem trabalhando ou alguma coisa assim e o aluno tem que ter alguma atividade diferenciada durante o dia, porque ficar o dia todo não é fácil, né? A gente que dá aula sabe como é difícil, o aluno fica cansado, tem além das matérias normais, com Português, Matemática e tudo mais, ele tem que ter algumas matérias diferenciadas, porque realmente fica muito cansativo ficar o dia todo e na minha opinião seria a educação diferenciada, nesse caso para não cansar, frustrar o aluno... E bom, seria isso.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professor Gilderoy, discorra sobre sua experiência como professor de Educação Física e das oficinas do eixo Esporte Educacional com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Certo! Já tem três anos que eu "tô" com professor de oficina, de xadrez. No caso eu queria contar um pouquinho, cada ano é sobre minha experiência, porque cada ano foi um pouco diferente um do outro. No primeiro ano que eu comecei a dar aula eu pegava e ficava na sala com professor regente, certo? E no caso aula transcorria até bem porque o professor ele ficava mais na questão de disciplina, para controlar a indisciplina dos alunos e a aula acho que desenvolvia melhor, assim. No segundo ano já foi um pouquinho diferente, eu acho que ela melhorou um pouquinho mais, porque eram aulas duplas e eu pegava metade da turma

primeiro e a outra metade ficava com o professor regente. Acabava a primeira aula a gente fazia a troca, o professor ficava com a metade da turma dando aula normal dele, no caso também não atrapalharia nos estudos os alunos, em temos, e eu pegava a outra metade da turma. E assim era muito bom porque era um número reduzido de alunos, e eu acho que, acho não, na minha opinião foi muito bom, porque desenvolvia mais os alunos, era quase que particular ali, eram praticamente 12 alunos dependendo da turma tem uns 15. E eu acho que para xadrez, para concentrar, acho que quanto menos aluno é mais interessante, é melhor. E esse ano agora foi um pouco diferente, eu acho que tá um pouco mais puxado, porque eu pego a turma toda, mais ou menos em torno de 25 alunos, 22 alunos e eu fico com eles eu vou para alguma sala e o professor regente não fica durante as aulas, e acaba que a indisciplina para mim é um o fator que mais dificulta nas minhas aulas. E seria isso na minha experiência como professor de tempo integral das oficinas.

Pesquisador - Professor Gilderoy, fale um pouco mais sobre sua experiência em 2017.

Informante - Bom, em 2017 eu acho que foi interessante para mim também, como eu tava começando nas oficinas, foi também um pouco difícil, todo começo é mais complicado, mas eu também batalhei, estudei bastante, eu sempre soube um pouco de xadrez, sempre joguei, meu irmão também ele joga bastante é campeão da cidade, tudo mais, e essa experiência para mim foi muito boa, me ajudou em partes porque eu também sempre tive contato com xadrez. Mas essa de 2017 também foi novo, foi uma coisa nova na prefeitura, foi lançado as aulas de xadrez nas escolas públicas do Brasil todo, até foi o Kasparov, um campeão mundial Russo, que começou com a ideia de implantar o xadrez no Brasil e deu muito certo porque os alunos eles vêm melhorando, a cada ano mais assim, principalmente na Matemática, no raciocínio lógico e eu tenho tido uma experiência muito boa, um feedback muito bom, tanto que até alguns alunos meus que estão participando de campeonatos, principalmente da prefeitura, das Olimpíadas e tal, muito alunos foram meus alunos de xadrez, então a experiência está sendo bem positiva.

Pesquisador - Professor Gilderoy, fale um pouco mais sobre as aulas duplas que aconteceram em 2018.

Informante - Certo! Bom, em 2018, na verdade também ano 2017, também foram duplas, só para lembrar. Bom, porém 2018, ano passado eu ficava com a metade da turma, foi isso que eu falei? Não foi o primeiro ano... Deixa eu lembrar aqui. No passado eu ficava com a metade da turma, é isso mesmo e a professora pegava outra metade... É verdade, desculpa! Bom, como eu tinha dito, para mim foi muito bom, principalmente pelo número de alunos, porque eu acho que no xadrez, principalmente, ele precisa de mais concentração, ele precisa do aluno tá realmente atento, porque se tiver um aluno disperso, dispersa a turma toda e fica uma aula praticamente de eu ficar chamando atenção. Já em 2017 foi complicadinho por causa disso, mas em 2018 foi muito bom essa experiência de pegar a metade da turma, justamente pelo número de alunos que facilita bastante o trabalho da gente.

Pesquisador - Professor Gilderoy, e nesse ano 2019, fala um pouco mais para nós sobre a sua experiência.

Informante – Certo, então vamos lá. Em 2019, vamos lá! 2019 também eu tenho que ficar com a turma toda e esse ano, eu acho muito também por falta de verbas e tudo mais, acaba que o professor regente não pode ficar junto com professor, para ter até esse corte de gasto que teve ao longo desses anos agora, nesses dois últimos anos. E no caso eu acho que fica um pouco mais complicado, porque a turma toda, acaba que os alunos ficam mais agitados, eles estão o dia todo na escola e aluno dessa idade também eles são agitados de natureza e acaba que a indisciplina para mim é o fator mais complicado, no caso porque eu tenho que ficar com a turma toda e já também tive que mudar algumas estratégias por causa disso, porque cada ano tá sendo diferente, e a gente acaba tendo que mudar algumas estratégias. Eu até essa semana agora eu tô passando alguns filmes de xadrez para os meninos e também tem que mudar um pouquinho, não ficar só em sala de aula eu acho, porque acaba ficando com os meninos, também.

Pesquisador - Professor Gilderoy, nos fale um pouco mais sobre sua experiência com a aula de Educação Física nas turmas de tempo integral.

Informante - Certo! Educação Física, já tenho oito anos de experiência na Rede Municipal em Educação Física, eu já comecei, já entrei praticamente no tempo integral, eu não sei se já tinha algum tempo que já tinha na prefeitura o tempo integral, mas eu entrei mais ou menos na época que eles estavam começando a reorganizar, porque antes chamava de creche e tal, aí praticamente "bateu" o ano que eu entrei junto com esse com esse modelo novo de tempo integral. Bom, os alunos eles sempre são mais agitados, no tempo integral, a gente que dá aula assim também no tempo parcial, percebe essa diferença. São alunos mais carentes, são alunos principalmente carentes na parte afetiva, muitos abraçam a gente, chama a gente de pai e tem aquele afeto com a gente e tal e a gente também tem que saber lidar, se não for um professor com esse perfil eu acho bem complicado, também, né? Você tá no tempo integral e não quer abraçar menino, ficar... ah, você sabe que o menino tá ali fica com a mão suja, muitas vezes a gente sai com a camisa suja, com a mão, mas é coisa que para mim já virou rotina. Eu gosto sabe, eu gosto de dar aula, são os meninos que quando eles querem eles fazem, eles se empolgam bastante, eles adoram a aula de Educação Física, né? Então para mim é uma experiência muito bacana, muito legal. Não é fácil, não foi fácil, mas ao longo dos anos a gente vem criando estratégias diferentes, vem se organizando melhor e eu acho que uma experiência muito legal, eu gosto bastante de trabalhar nessa área do tempo integral.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

O docente apresentou receio quanto ao que responder e pediu para reiniciar a gravação da primeira pergunta. Questionamos o porquê da sujeira dos alunos e docente relatou que muito vão para a escola sem tomar banho e com as mesmas vestimentas. Demonstaram falta de conhecimento quanto à higiene. Geralmente não ficam com o tênis durante às aulas de Educação Física. Há diferença de higiene entre os alunos do Tempo Integral e os educandos matriculados nas turmas do tempo parcial, pois os primeiros demonstram um pouco de descuido. Já presenciou a falta de interação entre os docentes e alunos das turmas de Tempo Integral. Os professores

regentes de turma não ficam mais. Reforçou o bom funcionamento quando havia a divisão da turma com eles durante as oficinas, especialmente as de xadrez, porque os educandos demonstravam mais atenção.

Quanto à Educação Física o docente acredita que deveriam estar se importando mais com esse componente curricular, especialmente a infraestrutura, pois ele trabalha com os alunos no pátio da escola. Os espaços físicos das unidades não são adequados para a prática de Educação Física. Não são cobertos, sempre há incômodos com outros interferindo e transitando com as turmas durante as aulas. O docente possui 07 turmas de Educação Física em uma das unidades e 07 turmas de oficinas em outra unidade, onde trabalha com Lúdico-motor e Xadrez. Quando as aulas são duplas com os alunos menores ele tenta outras estratégias com jogos diversificados. As aulas duplas não são fáceis com o Tempo Integral, mas consegue “dosar”.

Os materiais não são comprados, mesmo quando solicitados para serem adquiridos.

O docente optou por comprar o seu material para realizar as suas aulas. Tanto na Educação Física quanto nas oficinas esportivas os materiais são utilizados para outros fins e não os realmente destinados a eles.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Jenny Honey	
Idade: 52	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: dependências do IES	Data: 24/09/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Jenny, o que é Educação Integral para você?

Informante - Educação integral pra mim vai muito além das quatro paredes de uma escola e de uma carteira. Ela vai além de tudo isso, porque eu acho que ela tem que buscar a pessoa integralmente, essa pessoa que eu tenho que estimular para que ela cresça como uma pessoa íntegra de corpo e alma... que tenha seu desenvolvimento totalmente integrado: físico, corporal, mental, motor ...numa contextualização de mundo, fora da escola, além deste muro da escola com oportunidades de conhecer o seu entorno, essa vivência de mundo... no sentido de... estar ali inserido neste contexto, por exemplo, da cidade, do bairro e da escola, vislumbrando esta sensação de conhecer e experimentar.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Jenny, discorra sobre sua experiência como professora de Educação Física com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Inicialmente eu acho que é um pouco frustrante, porque é meu primeiro de atuação em tempo integral, é este ano, mas eu vejo a questão do espaço, material, organização da escola... tudo isso influencia no desempenho do trabalho. O meu trabalho hoje eu vejo como uma certa limitação, porque eu chego eu não tenho um espaço adequado, eu não tenho material pra trabalhar com esse aluno, eu desenvolvo habilidades motoras que são compatíveis com a idade, porém, algumas crianças estão aquém, eu precisava de um trabalho além do normal, do convencional que a gente trabalha. Crianças que precisam de um acompanhamento que eu não vejo que a escola oferece. Então é um trabalho que deixa a desejar, porém

eu acredito no potencial da escola, do profissional, dos alunos. Então a gente encara isso como um desafio, eu encaro como um enorme desafio e trabalho com a perspectiva de ajudar, de ajudar, de colaborar, não só com a escola, mas muito mais com os alunos, com as necessidades que eles apresentam, com os anseios e desejos que eles mostram no decorrer das atividades e busco, além de tudo isso, aquela aproximação que eu acho que é muito pertinente, do professor de Educação Física com todos os alunos, no sentido de acolher as necessidades primárias, que muitas vezes chega a ser até emocional, que a gente tem que acolher para desenvolver um trabalho motor significativo.

Pesquisador - Professora Jenny, fale um pouco mais sobre ir além deste trabalho convencional.

Informante - É justamente isso. Quando você percebe que a criança tem uma necessidade além do que o grupo está mostrando, às vezes fazer um trabalho diferenciado, individualizado, para que aquela criança consiga vencer suas dificuldades, suas barreiras, às vezes até autoestima baixa, às vezes um problema familiar interfere no relacionamento com os colegas, então eu acredito que trazer esta criança para um trabalho individualizado, não segregado dos outros, porém, focando naquela necessidade, naquele momento ali que a criança apresenta, desenvolver alguma coisa com ela juntamente com ou outros também, mas focando naquela criança, para que aquela criança possa sanar aquele momento, para que ela possa acompanhar junto com os outros futuramente.

Pesquisador - Professora Jenny, fale mais sobre suas frustrações.

Informante - Frustrações eu acho que todos os professores, eu acho que devem ter em algum momento da vida, mas eu acredito que hoje... por exemplo, as escolas recebem um fundo... (momento de silêncio) as parcelas do FUNDEB e elas têm por objetivo oferecer condições para os professores em relação ao material, à organização dos espaços, e isso muitas das vezes não acontece. Eles priorizam tantas outras coisas, tantas outras necessidades, que o essencial que é o básico, de oferecer o material pro aluno, muitas das vezes isso não acontece. Então o professor tem que desdobrar buscando seu material próprio pra estar oferecendo esta

qualidade de trabalho para os alunos.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A docente relatou sobre a falta de material para o desenvolvimento das atividades. Muitas das vezes os docentes levam seus próprios recursos para execução das atividades.

Ela possui uma turma de tempo integral, mas percebe a diferença entre o perfil dos alunos matriculados em turmas de jornada ampliada e os do turno parcial. Os alunos do turno inteiro demonstram maior carência, exigem mais atenção. A docente acredita que o motivo seja por ficarem o dia inteiro na escola. Vêm no ímpeto de acreditarem que o docente solucionará os problemas deles, trabalhando mais o emocional. As crianças do turno ampliado são mais expressivas e alegres, porém a docente relata que a sua atuação é limitada, pois muitas das vezes não consegue solucionar os problemas dos alunos, mas gosta do seu trabalho.

Se sente frustrada por ver os alunos limitados na sala, copiando, sem ver eles viverem as possibilidades de um tempo ampliado na escola. Não vê o trabalho integrador e os outros docentes não propõem trabalhar integrado com ela. Isso a deixa frustrada.

Ela sonha com uma escola diferente, que oportuniza de verdade.

Relata perceber que falta vontade, bem querer para conseguir, pois nem sempre é falta de recursos financeiros, mas há outros espaços e possibilidades de colocar em prática. Há outras maneiras de angariar fundos, mas oferecer outras oportunidades aos alunos vai além dos recursos financeiros.

Relatou sobre sua experiência no passado, quando atuou com jovens da casa de proteção e oportunizou vivências com outros espaços além do de convivência deles. Exemplificou sobre a possibilidade de projetos integradores e capazes de ir além das atividades escolares e da sala de aula.

Sonha em um dia acontecer diferente e vivenciar as possibilidades estudadas de fazer diferente com outros exemplos já concretizados.

Desde que entrou na escola, ninguém chegou até ela para planejar as

atividades com outras possibilidades e ideias para agregar.

Se sente limitada e isso é motivo da sua frustração. Não vê o compartilhamento de ideias, pois poderia ser grandioso agregar e crescer muito mais.

Quando vê os meninos como depósito, vê os planejamentos como mesmice dos anos anteriores. E com isso se limita a trabalhar sem expandir com o outro.

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Katherine Watson	
Idade: 38	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 08/10/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Katherine, o que é Educação Integral para você?

Informante - Do que eu conheço, seria a educação mais ou menos aquilo que a Lisa falou, educar o menino, não só alfabetizar, deixar ele mecânico. Integrar e trazer isso para a vida dele, conhecimento junto com o dia a dia, fazer a formação crítica do menino, da criança, do educando. Isso seria a educação integral, mas assim, vendo a nossa realidade, são vários outros fatores que interferem que nós vivemos aqui, porque a escola às vezes atua em áreas que não são só da educação, somente da educação, teria que ter os profissionais para integrar, para trabalhar dentro do período integral, para isso acontecer realmente. Que já fala da educação integral, então você tem que ter tem que formar cidadão crítico, olhar a saúde que tem mães que precisam e não tem esse recurso, tem mas é muito precário, né? É isso.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Katherine, discorra sobre sua experiência como professora da oficina de Educação Patrimonial com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Bom, a experiência assim, com os alunos, tem sido, eu considero que tem sido muito rica. Eu estudo com eles, todas eu levo para a prática, mas eu falo, conto histórias, todas eu "tô" trabalhando além de folclore, Brasil, eu "tô" trabalhando muito Minas Gerais e Uberaba, fica muito rico. Outro dia eu tava até comentando, não sei com quem, que eu nunca gostei tanto de Uberaba, porque eu tô estudando para passar para os meninos, né? E eles também gosta, só que assim o entendimento da criança é outro. Para educação patrimonial, para eles aquilo ali passa na cabecinha, mas o que fica são os estudos das várias culturas, da música, da pintura, do

desenho dentro daquela cultura, daquela prática que eles estão aprendendo. Eles ficam com o conhecimento, mas não tem essa, a criança muito pequena ainda não tem essa noção do que ele tá estudando ali: a cultura brasileira, ele sabe que a cidade dele. Igual o ano passado, a Lisa levou os meninos para Praça da Mãe Preta, essa cultura do negro, do negro que criava as crianças, né? Isso tudo foi passado para eles, eles têm o entendimento, mas eles não têm, eles não têm assim, como que eu falo? É diferente de só passar no quadro e ensinar, copia no caderno. Eu até ainda tenho a prática do caderno, mas eu tento trabalhar todos os materiais que eu posso dentro dos conhecimentos de Educação Patrimonial, só que eu acho que ainda fica muito, tá muito recente, né? Então ainda fica muita coisa a desejar, que eu queria trabalhar mais e que eu queria ter mais recursos, tanto de curso... Curso tem, só que a gente não tem aquele tempo, não sobra muito tempo para fazer e nem para estudar. O tempo de estudo e para fazer o curso eu quase não tenho, eu tenho dois cargos, e eu tenho assim muito: tem data, tem limite, agora tem esse, não da prefeitura, eu tô no Estado. Então tem aquela data, não passou já vem inspeção, você tem que assinar advertência quem passa da data. Então às vezes eu não tenho tempo, tanto tempo de fazer um curso, de dedicar, que eu tenho data e horários para cumprir, né? E aí dentro da sua escola você tem problema com aluna, tem problema em casa, problema na família e tem que tem que ir atrás, tem que procurar tudo, tem que sanar aquilo ali, não tem como. Então teria que ter mais tempo de curso, mais recurso, quase não tem recurso também de material. Material nem tanto que as vezes dá para trabalhar até com pouco material, mas teria que ter mais curso e mais tempo para esse curso, não adianta ter o curso e a pessoa não ter tempo para dedicar, teria que olhar mais para esse lado, valer módulo, formação, não sei. E o trabalho, agora o trabalho dentro de sala de aula, a pergunta fala da experiência com a Educação Patrimonial, com esse, com essa prática, né? Eu acho ela muito rica, muito válida. Gostei muito dessa última, que é o último dois anos. Antes a gente tinha mais outros, tinha Artes mas eram outros, não era Educação Patrimonial, eu gosto muito da Educação Patrimonial, desse trabalho. As Crianças gostam, não tem problema assim da criança falar "não" é que tem criança que é crítico,

que ele fala "não, não quero", não tem problema comigo. Eu acho muito válido esses dois anos que estão acontecendo, e mesmo tendo pouco tempo as formações que nós tivemos foram, assim, válidas. Eu gostaria também que a Educação Patrimonial ela abrange os quatro: dança, música... O curso, por exemplo, se tivesse um curso mais voltado para a música, para teatro... específico de cada um para a gente poder ir fazendo, pelo menos um de cada vez, né? Não tô assim, um para música, um só para música, um só... Se oferecesse formação, específico para cada um. Eu gostaria de ampliar essa formação aí. Tá?

Pesquisador - Professora Katherine, fala um pouco mais para nós em relação a esses materiais possíveis para serem trabalhos em sala de aula.

Informante - Bom, aí o recurso seria o recurso financeiro, mesmo, ampliar. Por exemplo, tiver uma oficina de pintura se ter conhecimento de uma tela, que é mais difícil, né? Pelo menos tecido, ter a possibilidade deles manusearem esses materiais, ser mais... Aqui é bom, aqui a gente tem o recurso da televisão, e pode passar vídeos, mas às vezes, igual eu falei, a tecnologia para o menino pegar um UCA e ter lá porque aquele programa, as fotos dos lugares, a música já, mas aí já teria que mexer em programação, né? Eu não sei como é que ficaria. E maior limite maior de material disponibilizado para a escola, aí esses de crianças mesmo: giz de cera, tinta papel, para colagem, cola não é um recurso tão grandioso, mas às vezes a escola também não tem. Fica difícil, porque são cinco turmas, ainda tem mais turmas na escola, não são educação patrimonial, mas tem gasto. Seria muito bom ampliasse esse recurso, no material também, né?

Pesquisador - Professora Katherine, fale um pouco mais sobre esse componente recente, essa oficina recente de Educação Patrimonial.

Informante - É o que eu falei, é um componente recente, eu acho que ele tá, muito assim, ele é muito válido, nós só precisamos só repensar mais a formação mesmo, essa ampliação, integrar ela dentro da das formações, dos módulos mesmo, é... mais recursos para passeio, às vezes você quer levar uma criança mas não tem aquele recurso, a gente tem que fazer do próprio... assim não dá, né, fazer com outros professores e aí fica difícil às vezes, não consegue o recurso nosso, próprio. Passeios fariam muito... enriqueceria

muito para as crianças. Na Fundação Cultural, tanto nos museus que tem muitos em Uberaba, locais iguais à Mogiana, esses recursos de passeio também poderiam ser ampliados para as escolas para oferecer para as crianças. Levar no local, ter a aula no campo, né? Para conhecer só na escola, só no vídeo, só na aula dialoga e interagir com a criança seria muito interessante também levar nos locais, pelo menos dentro de Uberaba, né?

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

A professora relata seu anseio em ter formação específica para os tipos de artes: musicais, cênicas e teatrais. Ela deseja aprofundar nas artes que não domina por meio de formações específicas para diversificar a prática pedagógica.

Conforme a professora, ela só executa as atividades após treinar em casa (planejamento). Ela domina mais as artes visuais por conta da sua formação específica (habilitação).

Os alunos maiores (3º ano) pedem o ensino de técnicas, desenho, história em quadrinho, animação...

Quando os docentes regentes de turma ficavam o dia inteiro os professores oficinairos tinham mais recursos para integrar as atividades entre as oficinas e as aulas de responsabilidade do professor regente.

A presença dos alunos o dia inteiro facilitava as intervenções pedagógicas com eles para ver como as crianças estavam se desenvolvendo.

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Wei Minzhi	
Idade: 50	Sexo: (X) Feminino () Masculino
Local: trabalho	Data: 08/11/2019

Questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)

Pesquisador – Professora Wei, o que é Educação Integral para você?

Informante - Para mim, educação integral é um período que os alunos têm maior tempo na escola, com atividades diversificadas que possam auxiliá-los a desenvolver melhor os seus conteúdos que são ministrados no turno matutino, visto que hoje as oficinas acontecem no período vespertino, ou extraturno, de manhã se usa o horário normal e a tarde as oficinas. Eu particularmente trabalho com as oficinas de jogos matemáticos e leitura, então eu procuro trabalhar os conteúdos, auxiliar nos conteúdos que eles já estudam de manhã, no caso a Matemática, dou reforço de operações de adição, trabalho com material dourado, jogos que desenvolvam o raciocínio matemático. E na leitura trabalho poemas, parlendas, na época agora do folclore, trabalhei parlendas, músicas folclóricas. Agora em novembro nós estamos trabalhando textos, que desenvolvam a consciência negra e o restante do ano trabalhei textos diversos, trabalhamos com a cultura africana. Este ano foi um trabalho desenvolvido na escola, o “Africanize-se”. Então pra mim o tempo integral é isso, é um momento de poder dar um reforço mesmo, auxiliar no conteúdo que eles têm que desenvolver ao longo do ano letivo.

Pergunta 02 (gravada)

Pesquisador - Professora Wei, discorra sobre sua experiência como professora das oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico com as turmas de Tempo Integral I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Informante - Eu acredito muito no trabalho do tempo integral enquanto jogos, desenvolvimento do raciocínio logico-matemático e na leitura. O que eu percebo talvez seja umas falhas, não em relação ao tempo integral em si,

eu sinto falta da participação dos pais, que muitas vezes a gente esbarra em problemas disciplinares que interferem no desenvolvimento do trabalho. Eu acredito que se houvesse uma participação maior e efetiva de pais a gente poderia desenvolver um trabalho bem melhor nas oficinas que muitas vezes isso consegue interromper o desenvolvimento da aula, mas mesmo assim a gente ainda consegue manter um trabalho bem satisfatório, apesar desses empecilhos que a gente ultrapassa. Na área da Matemática, por exemplo, eu acho que o desenvolvimento dos alunos este ano foi muito prazeroso, foi um crescimento muito grande em relação à Matemática. Utilizamos, como eu disse, jogos... que utilizei boliche, o próprio material dourado, a calculadora que nós inventamos com garrafa PET, que os alunos tinham a oportunidade de realizar as operações utilizando o material concreto, então houve um crescimento muito grande. Na parte de leitura também eu vi um avanço muito satisfatório também. Eu acredito muito no apoio dos professores regentes, porque o nosso trabalho isolado, não faz muito... o efeito é menor, por que ele não pode ser um trabalho isolado. Eu trabalhei muito em parceria, principalmente com uma das turmas e que eu vi que foi mais satisfatório, houve um crescimento maior com parceria, com professor regente, então... tendo este avanço, esta participação dos pais, da própria escola, porque material, às vezes a gente ouve muito falar da falta de material didático, de material que a escola forneça. Mas trabalho com sucata, com até participação dos alunos, traga uma garrafa, traga uma sucata que tem em casa. Igual eu trabalhei o sistema monetário, eles trouxeram várias embalagens, então, a própria participação dos alunos, a gente consegue desenvolver um trabalho sem material concreto comprado, digamos assim. Então, o trabalho pode ser muito rico sem gasto nenhum. Eu só acredito, volto a dizer, que precisa da participação maior em relação à disciplina, eu acredito que venha da família esta parte que está faltando no nosso trabalho, que fora isso a gente consegue, eu acredito que consegui um trabalho bem satisfatório sim com esta parceria com a escola, que ela me dá a oportunidade de desenvolver o trabalho da forma agradável para os alunos, prazerosa.

Após a Entrevista Narrativa (registro no caderno)

--