



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PALAVRAS DOCENTES**

Campo Grande/MS
2016

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PALAVRAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

Campo Grande/MS
2016

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PALAVRAS DOCENTES

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Pedro Demo
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande-MS, 30 de novembro de 2016.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Junira Cunha, pelo exemplo de luta, superação e constante incentivo aos estudos.

Ao meu pai, Mozarth Couto, porque é o meu pai.

Ao meu esposo, Jairo Vital, pelo amor transformado em apoio e incentivo necessários nesse percurso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem reconheço como Soberano Mestre! O doador e direcionador da minha vida, o que abre portas e proporciona oportunidades. Minha gratidão eterna!

À minha mãe, Junira, por ser minha primeira mestra, me ensinar a amar a Deus e colocá-Lo sempre em primeiro lugar. Por sua história de lutas, mas de muitas vitórias conquistadas.

Ao meu pai, Mozarth, pelas palavras de incentivo, pela confiança e pelo orgulho da “filha mais velha”.

Ao meu esposo, Jairo, por ser meu presente de Deus, e isso basta!

À Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt, a quem reconheço não somente como orientadora e professora, mas como a mestra providenciada por Deus para que eu pudesse cumprir esta etapa tão importante. Meu profundo reconhecimento, meu sincero respeito e minha genuína admiração. Sei que Deus a colocou em minha vida e agradeço imensamente seus ensinamentos, orientações, correções, avaliações e pareceres. Mais do que discernimento acadêmico, acrescentaram conhecimento à minha existência. Deus a abençoe sempre!

Aos professores Pedro Demo e Neide Teno, por aceitarem gentilmente o convite para a banca examinadora e honrar-me com seus ensinamentos e contribuições.

Aos(às) amados(as) amigos e amigas do GEPPE, pelos preciosos momentos de convivência, amizade, estudo e apoio. Quantas histórias! Vocês acrescentaram alegria aos meus dias de mestrado!

Aos(às) professores(as) do Curso de Mestrado em Psicologia da UFMS, cujos ensinamentos fizeram-me crescer. Meu reconhecimento, professores(as)!

Aos colegas de classe, pelos importantes momentos de estudo, discussão, reflexão... Por compartilhamentos, alegrias, apertos, acertos e desacertos, enfim pela amizade de cada um(a).

Hoje, ergo as mãos ao Céu e digo: Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa investiga professores(as) educação integral e como estes(as) concebem e vivem o cotidiano da escola de educação integral em algumas instituições educacionais de Mato Grosso do Sul. Objetiva conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção. O referencial teórico-metodológico da pesquisa é a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores, especialmente Leontiev. Seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, agregado de relações sociais e capaz de pensar a realidade e transformá-la. Para a coleta de dados e o encaminhamento da investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com nove professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Suas concepções a respeito da educação integral são distintas entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisadas a partir do *locus* onde estão ou estiveram inseridos(as) e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram. Estão pautadas em duas realidades educacionais, mais especificamente, que têm relação direta com os *loci* onde o Programa Mais Educação está instituído e as que são relativas às duas escolas sul-mato-grossenses que estão sendo regidas pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral desde o início do ano letivo de 2016. Os relatos demonstram que o Programa Mais Educação, apesar de ter sido apresentado à educação brasileira há 9 anos, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007), como uma política educacional-social que serviria à formação integral, ainda apresenta-se frágil e insuficiente para tal. Isso se deve ao fato de desejar uma “nova” escola apenas estendendo sua jornada de atividades, mas sem preocupação em reinventá-la, em romper com práticas cristalizadas. “Nova” escola com “velhas” práticas! Com relação à Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, identifica-se que apresenta mudança significativa à concepção de educação integral proposta pelo governo brasileiro. Contudo, pelo fato de apresentar-se em processo de transitoriedade e ineditismo, ainda há dúvidas, inseguranças e afirmações de prematuridade quanto aos resultados que pode apresentar à educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Professores. Psicologia Histórico-Cultural.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Número de Trabalhos Encontrados e Selecionados no Banco UCDB, com seus respectivos tipos/áreas e anos.....	38
QUADRO 2: IDEB 2005 - 2015 e Projeções para o Brasil.....	96
QUADRO 3: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Áreas do Conhecimento.....	40
GRÁFICO 2: Anos/Predominância Trabalhos Selecionados.....	44

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1: Capítulo 1 – Psicologia Histórico-Cultural e Educação Integral.....	66
DIAGRAMA 2: Capítulo 2 – O Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: alguns apontamentos acerca de seu percurso.....	106
DIAGRAMA 3: Eixos de Análise.....	130
DIAGRAMA 4: Análise Concepção de Educação Integral.....	132
DIAGRAMA 5: Análise Experiência em Escola de Educação Integral.....	140
DIAGRAMA 6: Análise O Cotidiano da Escola de Educação Integral.....	152

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPEIEF – Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental

EI – Escola Integral

ETI – Escola de Tempo Integral

GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL	20
1.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural: alguns apontamentos.....	20
1.2 Educação integral, tempo integral e professores: o que dizem as produções científicas?	29
1.2.1 Percurso metodológico.....	30
1.2.2 Da busca no Portal CAPES.....	30
1.2.3 Da busca no Portal BDTD.....	33
1.2.4 Da busca nos Bancos da UCDB e da UFMS.....	38
1.2.5 Análise da produção selecionada.....	39
1.3 O que é educação integral? – concepções desta modalidade de ensino	45
1.3.1 Escola Projeto Âncora – uma possível referência em educação integral.....	50
1.4 A Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições teóricas à compreensão da educação integral.....	55
2. O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DE SEU PERCURSO	69
2.1 Um pouco de história – políticas e práticas de educação integral e em tempo integral.....	69
2.2 O que é legal na educação integral? – considerações a respeito de seus marcos legais e normativos.....	79
2.2.1 Identificação e análise dos marcos legais e normativos da educação integral brasileira.....	80
2.2.1.1 Do direito à educação ao pleno desenvolvimento e à gestão democrática.....	80
2.2.1.2 Do tempo integral e da ampliação da jornada escolar.....	83
2.3 Política educação integral hoje - Programa Mais Educação: formação de professores e aprendizagem.....	89
2.3.1 Programa Mais Educação e alguns desafios à formação de professores e à aprendizagem	92
3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO DO SUL	109
3.1 Princípios norteadores da concepção de educação integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	109
3.2 Percurso metodológico.....	117
3.2.1 Critérios de escolha/seleção dos sujeitos.....	119
3.2.2 Caracterização dos sujeitos.....	121
3.2.3 Os <i>loci</i> da pesquisa - de onde são os(as) caminhantes?.....	127

3.3 Análise das concepções, dos percursos e das palavras docentes.....	128
3.3.1 Concepção de educação integral.....	132
3.3.1.1 Concepção de educação integral – caminhanes do Programa Mais Educação.....	132
3.3.1.2 Concepção de educação integral – caminhanes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.....	135
3.3.2 Experiência em escola de educação integral.....	140
3.3.2.1 Experiência em escola de educação Integral – Caminhanes do Programa Mais Educação.....	141
3.3.2.2 Experiência em Escola de Educação Integral – Caminhanes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.....	146
3.3.3 O cotidiano da escola integral.....	152
3.3.3.1 Tempo integral.....	153
3.3.3.2 Aulas e metodologia.....	160
3.3.3.3 Professor: planejamento e formação.....	168
3.3.3.4 Aluno: aprendizagem e avaliação.....	180
3.4 Caminhos e caminhanes: síntese dos resultados.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	216
REFERÊNCIAS ESTADO DO CONHECIMENTO.....	226
APÊNDICES (neste volume)	229
Apêndice 6: Roteiro de entrevista.....	230
ANEXO.....	231
Anexo 1: Cronologia de Implantação do Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2014.....	232

SUMÁRIO CD

APÊNDICES	02
Apêndice 1: Produções selecionadas no Banco de Dados CAPES.....	03
Apêndice 2: Produções selecionadas no Banco de Dados BDTD.....	04
Apêndice 3: Produções selecionadas no Banco de Dados UCDB.....	06
Apêndice 4: Produções selecionadas no Banco de Dados UFMS.....	06
Apêndice 5: Inventário Coleta de Dados.....	07
Apêndice 6: Roteiro de entrevista.....	63
Apêndice 7: Transcrição das entrevistas.....	64
Apêndice 8: Quadros Eixos de Análise Entrevistas.....	110
ANEXO	179
Anexo 1: Cronologia de Implantação do Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2014.....	180

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “educação integral” surgiu a partir de minha experiência como professora-pesquisadora no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como produtora de material didático para dois de seus módulos (4 e 5 respectivamente): Educação Integral como Arranjo Educativo Local e Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil.

Este material, denominado GDA – Guia Didático do(a) Aluno(a) – foi um dos dinamizadores da construção curricular e também um balizador metodológico. Continha o conteúdo do módulo, os principais elementos das três unidades que o compunham, e as propostas de atividades orientadas no ambiente virtual Moodle, incluindo as que foram destinadas aos fóruns de discussão.

Os temas abordados nas três unidades do Módulo 4 contemplaram o estudo da educação integral em seu contexto educativo. Consideraram a importância de espaços e vivências educacionais que respondem às mudanças de concepção de educação escolar contextualizada, e sugeriram reflexão sobre como a educação integral institui uma nova visão às escolas como locais geradores de conhecimento, como ativos no processo de ensino-aprendizagem e como ferramentas de acesso à educação.

O conteúdo do Módulo 5 contemplou o estudo da educação integral em seu contexto histórico no Brasil e as propostas e experiências vividas em cada período. Considerou que ela deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais, atendendo a um estruturado conjunto de disposições legais em vigor no País.

Relembrou também que esta modalidade educacional está inserida no contexto da educação básica, logo deve ser contemplada por seus programas e políticas de desenvolvimento do educando, formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral foi desenvolvido entre os dias 01 de junho de 2014 e 10 de agosto de 2015, sob Coordenação Geral da Profa. Me. Micheleni Márcia de Souza Moraes e Coordenação Adjunta da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, abrangendo os municípios de Campo Grande e Corumbá- MS, em nível de aperfeiçoamento, a professores de escolas públicas que trabalham com turmas de ensino em tempo integral, e demais profissionais que desejassem ampliar conhecimentos a respeito dessa temática.

Foi ministrado em modalidade de ensino semipresencial, com carga horária total de 180h, sendo 120h em encontros presenciais e 60h a distância em ambiente virtual de aprendizagem Moodle – uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre.

A partir dessa experiência, foram suscitadas algumas impressões a respeito da educação integral e surgiu o interesse pela pesquisa a respeito desta temática, inter-relacionando-a à questão-problema “O que dizem os(as) professores(as) de educação integral acerca desta modalidade de ensino e como estes(as) vivem o cotidiano da escola de educação integral em algumas instituições educacionais de Mato Grosso do Sul?”

Por tal razão, este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção.

Elegeu-se a Psicologia Histórico-Cultural para fundamentação teórica deste trabalho, Vygotsky e seus interlocutores, especialmente Leontiev, porque, em síntese, seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, agregado de relações sociais e capaz de pensar a realidade e transformá-la.

Sua perspectiva educacional está contraposta à educação esvaziada de significado, e sua base materialista e dialética pressupõe uma escola com conhecimentos requeridos a partir da perspectiva histórica, da objetividade e da universalidade, compreendendo que a excelência da aprendizagem também está ancorada na formação dos conceitos científicos e em sua relação com as práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados e o encaminhamento da investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com 09 (nove) sujeitos, sendo 03 professores e 06 professoras, que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Com o intento de ilustrar a temática deste trabalho, foram escolhidas canções da música popular brasileira como epígrafes que antecedem cada capítulo.

Suas letras falam de (des)caminhos vividos, pensados, traçados e percorridos das mais diversas maneiras e permeados pelas mais distintas emoções. Suas melodias, exalam cultura e relembram histórias familiares à Nação brasileira: travessias, militâncias e experiências que remetem a percursos dessa vida que é uma constante caminhada.

Para o desenvolvimento da investigação proposta, este trabalho foi organizado em três capítulos.

No **Capítulo 1**, ‘Psicologia Histórico-Cultural e Educação Integral,’ apresenta-se alguns apontamentos referentes aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o Estado do Conhecimento referente ao tema estudado, por entender-se que inventariar as produções já existentes acerca do assunto investigado é passo imprescindível no percurso da pesquisa científica, concepções de educação integral no contexto brasileiro, evidenciando a Escola Projeto Âncora como uma possível referência a esta modalidade de ensino, e, em âmbito final, as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural à compreensão da educação integral.

O **Capítulo 2**, ‘O Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: alguns apontamentos acerca de seu percurso’, explicita os pressupostos da educação integral na política educacional brasileira, considerando, em primeiro momento, fatores históricos, propostas e experiências que contribuíram para uma política de educação integral em tempo integral neste território.

Em segundo momento, identifica e analisa os marcos legais e normativos referentes a esta modalidade de ensino no Brasil, contidos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024).

Por último, partindo do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, buscando um novo formato para a escola, considera sua política atual de educação integral, o Programa Mais Educação, refletindo acerca de alguns desafios encontrados na formação de professores e na aprendizagem.

Os ‘Caminhos da Educação Integral em Mato Grosso do Sul’ são apresentados no **Capítulo 3**, que discorre sobre os princípios norteadores da concepção de educação integral na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, apresentando o processo de implantação da educação integral em tempo integral nesta rede pública de ensino, no período que compreende os anos de 2007 a 2016.

Em seguida, explicita o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa empírica deste trabalho e a análise dos dados obtidos sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural.

Finalmente, apresentam-se as considerações acerca dos resultados da pesquisa e expõem-se as contribuições do estudo ao campo da Psicologia.

Segundo informações ordenadas em Sumário, um número de elementos pós-textuais são dispostos ao final do trabalho e outros, por apresentarem grande volume de informação, constam em CD anexo.

(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:

CONCEPÇÕES, PERCURSOS
e palavras docentes

Mestranda:

Soraya Cunha Couto Vital

Orientadora:

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt
Mestrado em Psicologia - UFMS



Travessia

Fernando Brandt/ Milton Nascimento

Quando você foi embora fez-se noite em meu viver
Forte eu sou, mas não tem jeito
Hoje eu tenho que chorar
Minha casa não é minha e nem é meu este lugar
Estou só e não resisto, muito tenho pra falar

Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedra, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar
Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar

Vou seguindo pela vida me esquecendo de você
Eu não quero mais a morte, tenho muito o que viver
Vou querer amar de novo e se não der não vou sofrer
Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver



**(DES)CAMINHOS
DA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL:**

concepções, percursos
e palavras docentes

Travessia foi a canção que deu título ao primeiro álbum fonográfico do cantor e compositor Milton Nascimento.

Seu lançamento ocorreu há 49 anos, após a música receber classificação de segundo lugar no Festival Internacional da Canção em 1967.

Neste trabalho, é apresentada como epígrafe do Capítulo 1, porque relaciona-se poeticamente ao processo de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, quando Vygotsky e seus interlocutores expressam insatisfação com a Psicologia de seu tempo e rompem com as convicções psicológicas anteriores.

Atravessar é “passar para o outro lado, por cima ou através de” (Houaiss, 2016, s/p), e foi o que o pensamento histórico-cultural realizou após a Revolução Russa de 1917. Seus delineamentos, inspirados no materialismo histórico-dialético, irromperam como meio de superar o quadro apresentado pela Psicologia à época.

Com letra poética e melodia fortemente singela, as palavras da canção composta por Milton Nascimento e Fernando Brandt também expressam uma dor, uma insatisfação que necessita de travessia, precisa ser deixada para trás...

Nos (Des)Caminhos da Educação Integral, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural subsidiam a concepção de que é preciso romper com práticas e/ou pensamentos difundidos como leis universais, propagados de forma mecanizada, irrefletidamente, sem análise crítica.

É preciso soltar a voz nas estradas e não desejar parar, mesmo quando o caminho, no movimento da história, é de pedra, é preciso sonhar e atravessar.



1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, a Psicologia Histórico-Cultural é apresentada como uma corrente psicológica baseada no materialismo histórico-dialético, assinalando a riqueza e a contribuição dessa abordagem para a compreensão do homem enquanto sujeito histórico, constituído nas relações sociais.

Fundamentada no pensamento de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e de um grupo de intelectuais, como Aleksander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), que buscavam um modelo explicativo que contemplasse os mecanismos cerebrais de funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico-cultural. Perscrutava uma síntese para a Psicologia e almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, ser biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.

Embora existam outras terminologias relacionadas a tal corrente psicológica, como Escola de Vygotsky, Teoria Histórico-Cultural, Teoria Sócio-Histórica e Psicologia Sócio-Histórica, neste trabalho utiliza-se a denominação Psicologia Histórico-Cultural referindo-se a este arcabouço teórico.

Nesse sentido, este capítulo apresenta inicialmente alguns apontamentos referentes aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e, em seguida, o Estado do Conhecimento referente ao tema estudado.

As concepções de educação integral no contexto brasileiro, evidenciando a Escola Projeto Âncora como uma possível referência a esta modalidade de ensino, para reflexão, também são apresentadas nesta parte, e, em âmbito final, discorre-se a respeito das contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural à compreensão da educação integral.

1.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural: alguns apontamentos

No início do século XX, a psicologia soviética passava por um período de crise e estava dividida em duas vertentes opostas. Isso se dava pelo fato de muitas mudanças estarem ocorrendo no panorama político, social e cultural da Rússia pós-revolução de 1917, o que provocava discussões a respeito da necessidade de uma nova sociedade.

Um grupo embasava-se em pressupostos da filosofia empirista – que preocupava-se com os processos elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade humana, e outro preocupava-se com a descrição subjetiva dos fenômenos.

Por basear-se nas convicções da filosofia idealista, acreditava que o psiquismo humano era manifestação do espírito, logo não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva.

Vygotsky entendia que ambas tendências, além de não possibilitarem a fundamentação necessária para a construção de uma teoria consistente sobre os processos psicológicos tipicamente humanos, acabaram promovendo uma séria crise na psicologia. (REGO, 2013, p. 28).

Esta preocupação com a Psicologia de seu tempo, levou o teórico soviético a realizar um diagnóstico da crise e a dedicar-se à tentativa de explicar a constituição humana a partir de bases objetivas, materiais. Segundo ele, a Psicologia elaborada no contexto da crise soviética deveria romper com as convicções anteriores, objetivando entender o novo homem inserido na sociedade que se configurava de modo diferente.

Vygotsky¹, então, empenhando-se na construção de uma teoria geral para a Psicologia, buscou embasamento teórico nos princípios marxistas, no método do materialismo dialético. Ele afirmava que “não reconhecemos outra história a não ser a marxista. [...] a psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir” (VYGOTSKY, 1999, p. 415).

Ao pensar para além das definições empiristas, idealistas e mecanicistas acerca do psiquismo, o desejo vygotksyano traduzia-se em “aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói, como focar a análise da psique” (VYGOTSKY, 1999, p. 395).

A respeito de tal premissa, o teórico afirmava que

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral: que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas e verbalísticas e a dissolver a dialética em pesquisas e teses [...] a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia. (VYGOTSKY, 1999, p. 392).

Sua discussão baseava-se na necessidade de coordenar dados heterogêneos, estabelecer princípios fundamentais, sistematizar leis, métodos e conceitos em busca da construção da Psicologia como ciência geral, a “nova psicologia”, a ser gerada na “nova sociedade” em estruturação naquele momento de transformações na sociedade soviética (OLIVEIRA, 2005).

¹ Em bibliografia referente a este psicólogo soviético, a grafia de seu nome é registrada de diversas formas, como Vigotski, Vigotsky, Vygotski. No entanto, neste trabalho optou-se por redigi-lo Vygotsky, preservando a grafia adotada por diferentes autores quando citado nas indicações bibliográficas.

Nesse contexto, Teixeira (2005, p. 27) afirma que

O fato de Vygotsky ter desenvolvido a psicologia histórico-cultural tendo como fundamento filosófico o materialismo dialético, não deve ser entendido como uma filiação dogmática e ortodoxa ao marxismo. [...] Para criar a psicologia geral, ou o materialismo psicológico ou a dialética da psicologia, termo esses que Vygotsky tratava como sinônimos, esse autor entendia ser necessário desvelar a essência dos fenômenos psicológicos, suas leis de transformação, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, e criar as categorias e conceitos que lhes são próprios. “A psicologia necessita de seu *O capital*, seus conceitos de classe, base, valor, etc. através dos quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto.” Ou seja, Vygotsky entendia que era preciso que a psicologia operasse com os princípios e as categorias gerais da dialética, tal como Marx o fez em *O capital*, para que se constituísse como uma ciência concreta. [...] Então, no fundo, o que Vygotsky procurava era encontrar um caminho através do método de Marx para construir o que chamava de “a verdadeira ciência da psicologia”, uma psicologia materialista histórica. (TEIXEIRA, 2005, p. 27 e 28, grifo do autor).

Vale ressaltar, porém, que, segundo Tuleski (2008), a criação desta psicologia geral, ou nova psicologia, não se propunha a ser uma combinação das psicologias em vigor à época, mas, sim, uma ruptura, no sentido de superação e contrariedade ao já estabelecido.

A esse respeito, a autora considera que

[...] as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única. [...] Sua aplicação prática e sua correspondência às necessidades sociais evitariam o perigo de a nova psicologia tornar-se ideológica, descolada da realidade. Para Vygotsky, não se trata de pragmatismo simplesmente, mas de uma prática revolucionária e transformadora. (TULESKI, 2008, p. 94).

Sendo assim, pensar o homem como um conjunto de relações sociais, sugere pensar em um sujeito sob o aspecto da polissemia, ou seja, em seus diferentes sentidos, quer na tensão, na dialética, na instabilidade, nas semelhanças e diferenças.

Leontiev (2004) reconheceu que na psicologia vygotskyana a ideia de um sujeito constituído historicamente apresentava uma peculiaridade inovadora, ao afirmar que

[...] o mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a idéia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vigotski interpretava esta organização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. (LEONTIEV, 2004, p. 164).

Acerca de tal conceito, Vygotsky (1995) assevera que

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. [...] Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo histórico, mas o que constitui o seu fundamento. (VYGOTSKY, 1995, p. 67).

Nesse sentido metodológico proposto pela visão histórico-dialética, Tuleski et al (2015) afirmam que

A história não é uma série de evoluções sociais, não é a realização do progresso, não é a busca de uma etapa definitiva. Tampouco [...] pensa o homem como cumprindo (ou destinado a cumprir) uma escala evolutiva pela qual ascende, obrigatoriamente, até a perfeição. [...] A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. [...] implica em reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. [...] reconhecer que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico. (TULESKI et al, 2015, p. 10).

Sob tal princípio teórico, constata-se a primazia da historicidade no método de investigação ideado por Vygotsky. Rego (2013) confirma que

Vygotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico. (REGO, 2013, p. 99).

Vygotsky entendia que para compreender a complexidade de qualquer fenômeno humano, é necessário reconstruir as suas formas mais simples e primitivas, além de acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual, ou seja, para elucidar a essência dos fenômenos psicológicos é imperioso estudar sua história.

Por isso, o teórico soviético afirmava que

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKY, 1987, p. 86).

Vygotski (1991) também considerava que “O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência” (VYGOTSKY, 1991, p. 357).

A esse respeito, Tuleski et al (2015) asseveram que em uma orientação histórico-cultural

[...] a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão *prática*, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas [...]. [...] os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, [...] mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana. (TULESKI et al, 2015, p. 29).

No tocante às formas superiores do comportamento humano, também denominadas funções psicológicas superiores,

Vygotsky fez uma distinção principal entre funções mentais ‘inferiores’, naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções ‘superiores’ ou

culturais, que são especificamente humanas e que aparecem gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. As funções inferiores não desaparecem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos. (KOZULIN, 2002, p. 117).

Para Vygotsky (1987), a natureza psicológica do homem tem origem no conjunto das relações sociais internalizadas, ou seja, o social é transformado em psicológico, constituindo-se, assim, um mundo interno do sujeito, a sua subjetividade. Não é uma simples reprodução do meio externo, mas a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal.

Partindo desse pressuposto, Leontiev (2004) considera que a hominização resultou na passagem do homem à vida de uma sociedade organizada na base do trabalho e que esta passagem modificou sua natureza, marcando o início de um novo desenvolvimento, submetido às leis sócio-históricas. Assim, o aperfeiçoamento dos processos cerebrais humanos é uma característica qualitativamente especial das funções superiores do cérebro e esta transformação deu-se em função das necessidades de sobrevivência do homem, aperfeiçoadas pelas gerações que se seguiram.

Este psicólogo russo, que desenvolveu, juntamente com Vygotsky e Luria, a teoria histórico-cultural do psiquismo humano declara que

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e **“passam o testemunho”** do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifo do autor).

Dessa forma, Vygotsky e Leontiev apresentam pressupostos inovadores à psicologia de sua época, desvelando a concepção histórica da natureza humana, que rompe com o determinismo biológico e dispõe as formas de organização social como responsáveis pela construção e reconstrução de tal natureza. Reitera-se, então, que é no movimento histórico, do qual o sujeito faz parte e participa ativamente, que este se constitui.

Esta premissa histórica e dialética fundamenta o método vygotskyano, que possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito não reconhecendo apenas aspectos do passado no presente, mas “os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada” (ZANELLA et al, 2007, p. 29).

Para estudo e análise das funções psíquicas superiores, Vygotsky formulou três princípios metodológicos que devem estar presentes nas investigações psicológicas: analisar

processos e não objetos; explicar comportamentos e não apenas descrevê-los (explicação versus descrição), identificar sua origem primitiva, 'fossilizada'.

Ao propor o *estudo de processos e não de objetos*, Vygotsky aponta o desenvolvimento humano como processo em transformação contínua e se contrapõe às teorias de sua época, “que analisavam os objetos como formas estáveis, através da decomposição dos elementos que os constituíam” (ZANELLA et al, 2007, p. 29).

O foco pretendido é a compreensão dos comportamentos como fenômenos que emergem e se transformam tanto no contexto das suas bases biológicas quanto na mediação social da sua expressão, ou seja, os comportamentos são apreendidos como fenômenos dinâmicos.

O psicólogo russo afirma que faz-se importante substituir a análise do objeto pela análise de processo, porque dessa maneira “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VYGOTSKY, 1987, p. 82).

Esse procedimento implica tentativa de reconstrução das fases iniciais do desenvolvimento dos comportamentos, seja do ponto de vista ontogenético como também ao longo de sua filogênese.

A partir desse princípio metodológico, Vygotsky (1995) compreende as funções psicológicas superiores sob a perspectiva histórica e dialética, em que o objeto de pesquisa é constituído historicamente, não está dado, pronto e acabado, mas está em processo de desenvolvimento. Logo, se faz necessário investigá-lo nesse processo.

O teórico afirma que “À análise do objeto deve contrapor-se a análise do processo o qual, de fato, se reduz ao desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado” (VYGOTSKY, 1995, p. 101).

Com este princípio metodológico, o pensamento vygotksyano estreia na psicologia um modo novo de pesquisar, fundamentado em uma visão histórica e dinâmica do psiquismo e do sujeito.

Explicar comportamentos e não apenas descrevê-los é o segundo princípio metodológico desenvolvido por Vygotsky e é necessário para avançar além da descrição dos comportamentos, embora esta seja extremamente necessária. “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VYGOTSKY, 1987, p. 82).

Coerentemente, Vygotsky considera que uma análise fundamentada no estudo dos processos e não dos objetos não pode sustentar-se apenas na descrição, embora não deixasse de reconhecer sua importância em qualquer pesquisa. Segundo o autor, “explicar significa

estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (VYGOTSKY, 1996, p. 216).

O teórico soviético destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o autor também se contrapõe à psicologia subjetivista de sua época que limitava o conceito de análise científica à descrição dos fenômenos e era contrária à explicação dos mesmos. Para Vygotsky a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo relações que constituem a base de determinado fenômeno (ZANELLA et al, 2007, p. 30).

É preciso ir ao cerne dos comportamentos, desprender as expressões diretamente perceptíveis de suas causas mais profundas, nos planos biológicos e sociais. É preciso ir além das aparências.

[...] a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, ao invés disso, determinar as relações dinâmico-causais [...] a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das indiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real. (VYGOTSKY, 1987, p. 84).

Nesse sentido, replica-se o princípio vygotskyano de que o sujeito é compreendido, indubitavelmente, a partir de sua condição social, cultural e histórica e que as relações entre os fenômenos existem exclusivamente nas e pelas relações em que se constituem dialeticamente.

Este mesmo fundamento, concede base ao terceiro princípio metodológico da Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vygotsky: a noção de *fossilização dos comportamentos*, que remete à investigação dos comportamentos em organismos mais primitivos, isto é, comportamentos atuais devem ser vistos como produtos gerados por um processo de desenvolvimento.

O autor refere-se à análise genotípica em oposição à fenotípica e propõe a investigação histórica e social do fenômeno, “ao que ele se refere como busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até[...] tornar-se ‘automatizada’” (ZANELLA et al 2007, p. 29). Logo, faz-se necessário esquivar-se do estudo de processos psicológicos fossilizados, mecanizados. É indispensável “converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (VYGOTSKY, 1995, p. 105).

Vygotsky (1987) refere-se aos processos que tornaram-se fossilizados ao longo do desenvolvimento histórico do homem e, por este motivo, dificultariam a análise psicológica. Sua aparência externa nada revelaria acerca de sua natureza interna, porque teriam perdido sua aparência original.

Nesse sentido, Vygotsky (1984, p. 85) ressalta que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores”. Portanto, faz-se necessário considerar nas pesquisas a dinâmica e a historicidade dos objetos, buscar a gênese, a essência (PEREIRA, 2014).

O autor ressalta que

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta [...]. Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação “empírica” direta. (VYGOTSKY, 1996, p. 277).

A partir de tal premissa, constata-se a importância metodológica de estudar o objeto além do modo como este se apresenta, para adiante de suas manifestações externas. É necessário investigá-lo a partir da multiplicidade das relações que o estabeleceram, ou seja, com foco no processo que o constituiu a partir de determinadas condições históricas e sociais.

Em resumo, a teoria proposta por Vygotsky e seus colaboradores foi revolucionária, porque buscava uma síntese para a psicologia, a que expressava a luta pela superação das teorias de sua época, e movimentava-se em direção à compreensão do ser humano por meio de pressupostos teóricos que entendiam o desenvolvimento psicológico a partir de um processo histórico.

Sua abordagem abrangia a preocupação de uma ‘nova sociedade’ e um ‘novo homem’, numa perspectiva que almejava integrar o ser humano enquanto corpo e mente, biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico-cultural. Seu objetivo teórico e a abordagem utilizada são contemporâneos e, provavelmente por esses motivos, despertam interesse atualmente.

Pino e Mainardes (2000), em seu artigo “Publicações Brasileiras na Perspectiva Vigotskiana” (2000), apresentam uma relação de obras relativas às ideias de Vygotsky produzidas no Brasil, mas afirmam que a difusão de tais concepções teve inserção lenta no país. Somente a partir da segunda metade da década de 1970 e na de 1980, em universidades como UNICAMP e PUC-SP, começou-se a estudar sua abordagem teórica.

Freitas (2002) reitera esta informação e considera que a expansão, a contar da década de 1980, tem encontrado interesse progressivo desde a década de 1990. A autora afirma que grupos de estudiosos do espaço acadêmico brasileiro tem expandido a discussão de conteúdos relacionados à vertente.

Entretanto, as concepções de Vygotsky foram divulgadas de forma problemática neste território nacional. As dificuldades de tradução, por exemplo, teriam resultado em deturpação

de conceitos teóricos, além de supressão de informações e comprometimento na/da compreensão de seu pensamento.

Prestes (2010), ao realizar uma análise de obras vygotskyanas traduzidas no Brasil, demonstrou como certos equívocos na tradução de alguns conceitos apresentados pelo psicólogo soviético influenciaram na compreensão de suas ideias. A autora assevera:

Um das hipóteses que reafirmo em meu trabalho [...] é a de que houve uma tentativa deliberada de destilar das obras de Vigotski as bases filosóficas e ideológicas. [...] Ao confrontar com os textos originais em russo, pode-se afirmar, com tranquilidade, que os escritos que estão neles não pertencem à pena de Lev Semionovitch. E quando digo que as enormes alterações foram feitas de forma deliberada comprovo com palavras dos próprios organizadores [...]. Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer. (PRESTES, 2010, p. 193).

Duarte (2003) ratifica o conhecimento, afirmando que

A compreensível pressa em divulgar o pensamento desse autor tem muitas vezes produzido uma injustificável ausência da cautela indispensável a todos aqueles que estão, como nós, iniciando-se no estudo da obra não só de Vigotski, mas de toda a corrente Histórico-Cultural da Psicologia soviética. (DUARTE, 2003, p. 06).

Nesse contexto, pode-se considerar que a intencionalidade faz parte de todo fazer humano, o que implica em constatar que a neutralidade é algo que está às portas do impossível, logo há diferentes interpretações em todas as teorias. Contudo, a diversidade interpretativa não deve ser encarada de forma perniciososa, mas de valorização aos pesquisadores dedicados à investigação primorosa e competente da Psicologia Histórico-Cultural, considerada especificamente neste trabalho.

Parece evidente que

Apesar do conhecimento tardio e incompleto de sua obra, Vygotsky é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. É significativa a influência e repercussão que a obra vygotskiana vem provocando na psicologia e educação, não só no Brasil como em outros países ocidentais. (REGO, 2013, p. 35).

A contribuição de Vygotsky e seus colaboradores permanece atual em pesquisas e análises contemporâneas fundamentadas em seus pressupostos teóricos. Seus textos, densos e cheios de ideias, que misturam reflexões filosóficas, orientação metodológica, imagens literárias, dados de pesquisa e anotações feitas nas mais diversas situações acadêmicas ou de repouso, fazem pensar que

Se fosse possível sintetizar em algumas poucas ideias a contribuição de Vigotski à Psicologia e, em termos mais amplos, à compreensão do ser humano, eu apontaria duas, que são como uma espécie de eixo de coordenadas de sua elaboração teórica. A primeira é que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico. A segunda, na contramão do pensamento psicológico da sua época, é que o psiquismo é de natureza cultural. (PINO, 2007, p. 33).

Em sequência, por entender que inventariar as produções já existentes acerca do assunto investigado é passo imprescindível no percurso da pesquisa científica, apresenta-se o Estado do Conhecimento referente ao tema estudado neste trabalho.

1.2 Educação integral, tempo integral e professores: o que dizem as produções científicas?

O pesquisador é um perscrutador de conhecimento por excelência. Movido pelo desafio de compreender o já identificado e/ou realizado e, conseqüentemente, buscar o que ainda não foi encontrado, dedicar tempo e atenção ao que parece inacessível, para ampliar horizontes a respeito de determinado saber e divulgá-lo à sociedade, enfrenta, entre outros desafios, o de mapear e analisar uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões têm sido destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

Isso se dá pelo fato de manter em si uma inquietação proveniente da compreensão do não conhecimento acerca da totalidade de pesquisas de sua área de estudos, que cotidianamente apresenta crescimento qualitativo e quantitativo das análises desenvolvidas, por exemplo, por programas de pós-graduação dentro e fora do Brasil.

Segundo Urt (2005),

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível, desta forma, conhecer o particular, o singular, e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade. (URT, 2005, p. 43).

Nesse contexto, confirma-se que o estado de conhecimento é uma ferramenta importante para o desenvolvimento científico, cujo propósito é ordenar, organizar e analisar um aglomerado de informações e resultados, que possibilitem a interlocução de diferentes perspectivas, supostamente independentes, a detecção de convergências ou divergências e a indicação de brechas, tendências e categorias (SOARES, 1989, p. 3).

Sua importância ainda se dá pelo fato de possibilitar a investigação em determinada área de conhecimento, com o objetivo de identificar temas pesquisados na contemporaneidade e os tipos de pesquisa mais recorrentes. Este também deve contribuir para a investigação científica, identificando o que há de inovador nas pesquisas, assim como suas limitações e possibilidades de experiências inovadoras e proposição de novos encaminhamentos da área estudada.

O estado do conhecimento não deve, entretanto, limitar-se a identificar as produções, mas analisá-las e revelar sua multiplicidade de enfoques e perspectivas.

Nesse sentido, apresenta-se o estado do conhecimento acerca da educação integral, tendo também os descritores, ‘tempo integral’ e ‘professores’ como elementos norteadores, objetivando inventariar as produções acadêmicas, teses e dissertações, que apresentaram aproximações do objeto deste estudo.

1.2.1 Percurso Metodológico

Com o propósito de inventariar trabalhos relacionados à temática da educação integral e analisar tal proposição sob o referencial da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, foi realizada a busca e a organização do Estado do Conhecimento, no período de 05 de maio a 15 de junho de 2016.

Foram examinadas teses e dissertações nas áreas de Psicologia e Educação, presentes em quatro bancos de dados digitais, entre os anos de 2010 e 2015. Foram eles: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; UCDB – Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande-MS) e repositório institucional da UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, faz parte do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, além de incentivar o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

O banco de teses da CAPES, disponibiliza o melhor da produção científica internacional às instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Os bancos da Universidade Católica Dom Bosco – UCBD, e do repositório institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, concedem informações referentes às teses e dissertações defendidas nas respectivas instituições de ensino superior.

Para a realização das buscas, foram utilizados os descritores ‘educação integral’, ‘tempo integral’ e ‘professores’ e, a partir de identificação dos termos nos títulos dos trabalhos, foram selecionadas teses e dissertações que apresentavam-se mais próximas do objeto de estudo desta dissertação.

1.2.2 Da Busca no Portal CAPES

No banco de dados da CAPES, dos trabalhos disponíveis para consulta, que datam de 2010 a 2015, com busca realizada a partir dos descritores ‘educação integral’, ‘tempo integral’

e ‘professores’, foram 243 teses e dissertações encontradas e 11 selecionadas segundo critério de relação com o objeto de estudo, sendo 05 com o termo ‘educação integral’ – Mota (2011), Souza (2011), Leão (2012), Oliveira (2012) e Hatakey (2012); 02 com os termos ‘professor’ e ‘educação integral’ inter-relacionados – Sanches Filho (2012) e Ferreira (2012); 01 com o termo ‘tempo integral’ – Ferreira (2012), 02 com a inter-relação ‘educação integral/tempo integral’ – Mattos (2012) e Gnisci (2012) e 01 com ‘professor’/‘tempo integral’ – Necyk (2012).

Neste mesmo banco, buscaram-se dissertações e teses de Mestrado e Doutorado em Psicologia e Educação, respectivamente, sendo que houve importância em considerar produções realizadas em Mestrado em Desenvolvimento Humano e Mestrado em Letras, por sua relevância e/ou proximidade com o objeto de estudo desta dissertação.

Na área de Psicologia não foram encontradas produções relacionadas aos descritores utilizados e, conseqüentemente, não houve seleção de produções. Entretanto, em Educação foram selecionadas 08, sendo 01 tese e 07 dissertações, 01 dissertação em Letras e 02 dissertações em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. (Apêndice 1).

No que diz respeito a estas produções selecionadas, a partir da pesquisa nos resumos pode-se perceber os diversos olhares a respeito da educação integral no Brasil. O estudo realizado por Mota (2011), Mestrado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), apresenta discussões e reflexões acerca da qualidade do ensino público no País, com resgate da história e da proposta de educação integral idealizada a partir dos anos 1930, por educadores como Anísio Teixeira, entre outros do movimento escolanovista, que propôs um novo modelo de educação para a transformação da sociedade. Sob a ótica psicanalítica, compõe uma leitura do reforço escolar dentro do espaço de educação integral que objetiva a promoção da aprendizagem.

A pesquisa de Souza (2011), Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti – Curitiba, PR, apresenta como objeto de estudo os cinco âmbitos educativos e o seu desenvolvimento mediante a metodologia de trabalho com filme e a realização de pacto moral com os alunos. Os pressupostos centrais das três dimensões humanas (biológica psicológica e noológica) e os cinco âmbitos educativos (físico, intelectual, afetivo, transcendente e social), que constituem os fundamentos da educação integral, foram considerados e analisados segundo a perspectiva teórico-filosófica adotada da ética das virtudes, segundo os escritos aristotélicos.

Com os objetivos de compreender as práticas artístico-pedagógicas e os projetos do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, ambos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e analisar essas práticas por meio da identificação das ações básicas pertencentes à abordagem triangular para o ensino das artes (ler, contextualizar e fazer a obra de arte), Leão (2012), Mestrado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), apresenta um

estudo a respeito das práticas que inter-relacionam arte e pedagogia desenvolvidas por professores vinculados ao 1º Centro de Referências de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) em 2009 e 2010, escola da rede pública de ensino do DF, mostrando a persistência dos educadores no desenvolvimento dos projetos artísticos nesta instituição escolar, em prol do desenvolvimento integral dos alunos, com a experimentação de diferentes linguagens artísticas.

Sob a perspectiva da psicanálise, Oliveira (2012), Doutorado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), investiga o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal que trabalham com o projeto de Educação Integral/Integrada, objetivando mapear a existência de projetos e políticas de ampliação da jornada escolar, vinculadas a sistemas, redes e/ou instituições públicas de ensino fundamental, avaliando quantitativa e qualitativamente iniciativas que caracterizassem um projeto desta modalidade de ensino.

Já a dissertação de Hatakeyama (2012), Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Fundação Visconde de Cairu – Salvador, BA – apresenta a compreensão dos professores do Colégio Militar de Salvador (CMS) a respeito da Proposta Político-Pedagógica (PPP) baseada na educação integral e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem, e analisa as competências docentes que facilitam o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano integral.

No que diz respeito às 02 produções selecionadas a partir dos descritores ‘professor’ e ‘educação integral’ inter-relacionados, o trabalho de Sanches Filho (2012), Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Fundação Visconde de Cairu – Salvador, BA – considera o desenvolvimento humano integral (DHI), com foco nos desafios e repercussões da formação à atuação do professor de Educação Física, analisando a perspectiva da formação acadêmica deste profissional e sua contribuição para a sociedade.

Subsequentemente, a pesquisa de Ferreira (2012), dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), remete-se ao Programa Mais Educação (PME), especificamente à temática da formação de professores e a educação integral, com proposta de investigação de como a formação inicial e continuada destes profissionais de educação manifesta-se para a superação dos desafios na implantação do Programa supra citado.

A dissertação de Ferreira (2012), Mestrado em Letras, Universidade Federal do Tocantins (UFTO) – Campus de Araguaína, foi selecionada neste estado do conhecimento quando houve busca a partir do descritor ‘tempo integral’. Resultante de uma investigação realizada numa escola piloto de tempo integral em Palmas-TO, o estudo, de cunho interdisciplinar, analisou como acontece o processo de formação de leitores na perspectiva do

letramento literário nesta escola de tempo integral, em que os educandos das séries finais do ensino fundamental permanecem nove horas e meia no ambiente escolar e participam da oficina ‘Hora da Leitura’, contemplada em sua matriz curricular, além de oficinas como teatro, dança e música, dentre outras.

A partir dos descritores ‘educação integral’ e ‘tempo integral’, buscados de forma inter-relacionada no banco da CAPES, a tese de Doutorado em Educação, de Mattos (2012), Universidade Federal de Juiz de Fora-MG (UFJF) foi selecionada neste estado do conhecimento. Com base em Santos (2005), a autora objetivou “desinvisibilizar” os saberes e fazeres praticados por professores no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral, com reflexão a respeito do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG, implantado no ano de 2006, e discussão a respeito da educação integral que se passa nas instituições escolares e propõe uma articulação da educação integral à extensão do tempo de permanência dos alunos na escola como uma condição para a formação integral.

Gnisci (2012), por sua vez, em sua dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Campus São Gonçalo, RJ – considera que a formação institucional do professor é um dos desafios enfrentados no processo de implantação da “educação (em tempo) integral”, por isso analisa as implicações, repercussões e tendências do processo de formação continuada do Programa Bairro-Escola, para incentivadores da leitura e sua contribuição para a educação integral no município de Nova Iguaçu-RJ.

Os últimos descritores utilizados como base de busca no portal da CAPES, foram ‘professores’ e ‘tempo integral’, associadamente, e selecionou-se a dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, de Necyk (2012). Sob a égide da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, o estudo analisa como se manifesta a dimensão afetiva nas escolas nas quais as crianças permanecem em tempo integral, investigando os sentimentos de professores e alunos e suas situações indutoras.

Há proeminência na CAPES de produções científicas, pesquisadas sob o olhar dos descritores apresentados e no período que compreende os anos 2010 a 2015, realizadas nos anos 2011 e 2012, tendo sido selecionadas 02 de 2011 e 09 de 2012. (Apêndice 1).

1.2.3 Da Busca no Portal BDTD

A BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, banco que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições brasileiras de ensino

e pesquisa, apresentou 398 trabalhos a partir dos descritores solicitados (educação integral, tempo integral e professores) no período entre 2010 e 2015. Segundo critério de relevância para este estudo, foram selecionados 18 textos.

A partir do descritor ‘educação integral’, foram selecionados 07 trabalhos – Nunes (2011), Vasconcelos (2012), Moraes (2013), Magalhães (2014), Leandro (2014), Ramalho (2014) e Freire (2014); 02 com os termos ‘professor’/‘educação integral’ inter-relacionados – Freitas (2013) e Menezes (2013); 03 com o termo ‘tempo integral’ – Nazari (2012), Faveri (2013) e Fonseca (2014); 03 com a inter-relação ‘educação integral/tempo integral’ – Costa (2011), Silva (2014) e Santos (2014); e 03 com ‘professor’/‘tempo integral’ – Silva (2013), Cusati (2013) e Jacob (2014). (Apêndice 2).

Na BDTD selecionou-se dissertações e teses de Mestrado e Doutorado em Psicologia e Educação, respectivamente, sendo que houve importância em considerar uma produção realizada em Mestrado em Desenvolvimento Humano.

No que tange às produções selecionadas a partir do descritor ‘educação integral’, Nunes (2011), Mestrado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), analisa, a partir de um estudo de caso, as variáveis tempo, espaço e currículo e sua pertinência ao tema da educação integral e qual a interferência destes fatores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos aspectos socioafetivos dos diferentes atores sociais e na qualidade de ensino dos professores.

As políticas públicas de educação integral são estudadas por Vasconcelos (2012), Doutorado em Educação, Universidade de Brasília (UNB) e Magalhães (2014) e Leandro (2014), Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Vasconcelos (2012) apresenta em sua tese uma reflexão crítica acerca do tema da escola integral no Brasil, e oferece uma análise circunstanciada do Programa Mais Educação, considerando sua identidade, origem histórica e execução no País, mais especificamente no Distrito Federal.

Magalhães (2014) discorre sobre o mesmo Programa interministerial, com ênfase em estudos e vivências em uma escola municipal situada em Caxias-MA e análise de como as práticas de educação integral têm se constituído nessa unidade de ensino, contribuindo para tecer uma prática pedagógica emancipatória.

Leandro (2014) discute a educação integral na política educacional brasileira, tomando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como sua expressão local. Analisa a política de tempo integral na reforma educacional brasileira, examina o Programa Educação Integral da

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no governo Berger e reflete sobre sua implementação.

Morais (2014) e Ramalho (2014) têm como tema central de suas dissertações a formação da juventude por meio da educação integral. A primeira autora analisa as Escolas de Referência do Ensino Médio, que integram o Programa de Educação Integral, do governo do estado de Pernambuco, cujo objetivo é o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e qualificação dos jovens da Rede Pública Estadual.

Nessa perspectiva, Ramalho (2014) apresenta resultado de pesquisa realizada com um grupo de sujeitos entre quinze e dezoito anos, pertencentes às camadas populares e participantes do Programa Escola Integrada (PEI), programa de educação integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, com ênfase em atividades de natureza artístico-cultural e esportiva, incorporação de novos perfis profissionais e saberes ao contexto escolar e adoção da perspectiva de cidade educadora e do trabalho intersetorial, entre outras.

No que diz respeito às 02 produções selecionadas a partir dos descritores ‘professor’ e ‘educação integral’ inter-relacionados, Freitas (2013), Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa, sob a perspectiva foucaultiana, de que forma professores envolvidos com propostas de educação integral nas escolas públicas, municipais e estaduais de Porto Alegre-RS narram aspectos de sua constituição docente na contemporaneidade e quais discursos constituem esse professor contemporâneo.

Por sua vez, Menezes (2013), Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), apresenta estudo realizado em uma escola de educação profissional da Rede Pública do Distrito Federal acerca da atuação do professor na educação profissional técnica de nível médio e suas implicações na formação integral do aluno.

Os trabalhos de Nazari (2012), Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Faveri (2013), Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP (PUC), e Fonseca (2014), Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), foram selecionados a partir do descritor ‘tempo integral’ no banco de dados da BDTD.

Com base na premissa de que a educação integral tem surgido na perspectiva de tempo integral de atendimento e que experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral, Nazari (2012) analisa em sua dissertação a proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada pela rede municipal de

ensino de Uberlândia-MG na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso.

Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar é considerada em dois trabalhos. O primeiro é de Faveri (2013), que analisa a contribuição do Programa Mais Educação (Brasil) e sua contribuição para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo comparação com os Programas Jornada Estendida, que possui a finalidade de ampliar a jornada escolar em uma hora por dia, a fim de reforçar o ensino de linguagem, matemática e língua inglesa, e Jornada Ampliada, que objetiva ampliar o tempo escolar, em três horas diárias, quatro vezes por semana, por meio de oficinas nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina.

O segundo é de Fonseca (2014), que tece análise relativa à pesquisa desenvolvida em duas escolas estaduais de tempo integral no município de Campinas-SP, a partir do Projeto Escola de Tempo Integral, implementado na rede estadual de São Paulo em 2006 por iniciativa do governo do Estado, e das Diretrizes da Escola de Tempo Integral, que nortearam a implantação do modelo em unidades que atendiam em tempo parcial e passaram a ter jornada escolar ampliada nesta mesma realidade.

A partir dos descritores ‘educação integral’ e ‘tempo integral’, também buscados de forma inter-relacionada no banco da BDTD, os estudos de Costa (2011), Silva (2014) e Santos (2014) foram selecionados neste estado do conhecimento.

Costa (2011), Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), objetivou investigar a educação de tempo integral no campo, avaliando a proposta desta modalidade de ensino em escola do distrito de Buritirana, em Palmas-TO, que atende alunos de assentamentos próximos e se constitui no principal ponto de socialização de crianças, jovens e adultos daquela comunidade rural.

Silva (2014), Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), e Santos (2014), Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), discorrem a respeito de políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Com o objetivo de situar a discussão a partir da legislação federal vigente, identificar as principais orientações para a implementação de ações voltadas para a ampliação da jornada escolar e verificar, em âmbito local, as formas de organização de escolas da rede pública, a tese de Silva (2014) sistematiza e analisa um conjunto de pressupostos teóricos que amparam as discussões sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, com discussão referente ao Programa Mais Educação, uma política de âmbito federal que enseja promover condições objetivas para efetivação da educação integral no campo das políticas educacionais brasileiras.

Santos (2014), considerando a importância da necessidade de verificação se as políticas públicas de oferta e manutenção das escolas de tempo integral causam impactos na melhoria da qualidade do ensino, analisa o impacto da ampliação da jornada escolar sobre tal qualidade e sobre o desempenho dos alunos, considerando o grau de satisfação de estudantes, pais, professores e gestores, cotejando as escolas antes e após a implantação de um programa de tempo integral.

Finalmente, o trabalho docente e a educação em tempo integral, analisados nos estudos de Silva (2013), Cusati (2013) e Jacob (2014), foram temáticas relacionadas à associação dos descritores ‘professores’ e ‘tempo integral’, utilizada como base desta busca no portal da BDTD.

Silva (2013), Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta análise a partir de estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e do Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, objetivando conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral, por meio de identificação do perfil dos profissionais, análise da organização do trabalho e conhecimento das condições do trabalho docente no PROETI e no PEI.

O Programa Escola Integrada (PEI) também é objeto de estudo e análise na tese de Cusati (2013), Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP). Fundamentada na teoria das representações, formulada por Henri Lefebvre, discorre sobre a investigação das atividades desenvolvidas no turno regular, nas aulas de Matemática do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, e no turno oposto às aulas regulares, nas oficinas do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), integrantes do Projeto Escola Integrada (PEI), relatando como a atuação de professores de Matemática tem promovido a progressão da aprendizagem dos alunos.

Jacob (2014), Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté-SP (UNITAU), analisa as possíveis contribuições do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, implantado pela Secretaria da Educação de São Paulo, desde 2012, para o trabalho docente, com o objetivo de promover melhor compreensão das condições que efetivam o trabalho docente e novas reflexões sobre a realidade do sistema educacional que se propõe integral.

Os trabalhos selecionados neste banco encontram a maioria de seus registros nos anos 2013 e 2014.

1.2.4 Da Busca nos Bancos UCDB e UFMS

O arquivo online de dissertações e teses defendidas na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (Campo Grande-MS), registra 19 anos de história e é organizado por ano de existência. Com relação aos descritores pesquisados no período de 2010 a 2015, tem-se as seguintes informações:

Quadro 1: Número de Trabalhos Encontrados e Selecionados no Banco UCDB, com seus respectivos tipos/áreas e anos

TIPOS/ ÁREAS	REGISTROS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS
Mestrado em Educação	92 (geral)	02	2010/2013
Doutorado em Educação	15 (geral)	01	2015
Mestrado em Psicologia	66 (geral)	00	-----
Doutorado em Psicologia	Não há teses no banco	00	-----

Organizado pela Pesquisadora, 2016.

Conforme explicitado no Quadro 1, houve busca nos bancos de dissertações e teses dos Programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia e Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Entretanto, não houve identificação de dissertações nos arquivos de Psicologia e o banco de teses da mesma área do conhecimento está vazio.

Sendo assim, com busca realizada a partir dos mesmos descritores utilizados nos demais bancos (CAPES e BDTD) no período supra citado, os trabalhos selecionados no arquivo dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação do portal UCDB somam 02 relacionados ao descritor ‘tempo integral’ e 01 referente aos descritores ‘professor’ e ‘tempo integral’ associados.

Com relação ao descritor ‘tempo integral’, o trabalho de Moraes (2010), Mestrado em Educação, analisa as implicações do uso do laptop individual pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de tempo integral, da cidade de Campo Grande-MS, após investigar de que maneira o Projeto Político Pedagógico contempla o uso do laptop na escola de tempo integral, como os alunos e professoras vivenciam o processo de colaboração no processo de aprendizagem mediado pelo laptop individual e como se evidencia a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem mediado pelo laptop.

No contexto de busca deste mesmo descritor, a tese de Alves (2015), Doutorado em Educação, identifica e analisa os diferentes saberes que circulam no currículo escolar do 4º ano

do ensino fundamental em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA – Programa Um Computador por Aluno.

No que se refere à busca a partir dos descritores ‘professor’ e ‘tempo integral’ inter-relacionados, selecionou-se a dissertação de Melo (2013), Mestrado em Educação, que analisa a proposta para a escola de tempo integral, considerando as expectativas e os dilemas que permeiam a prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral de Campo Grande-MS. (Apêndice 03).

No repositório institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, as pesquisas científicas realizadas com os descritores ‘educação integral’, ‘tempo integral’ e ‘professores’ no período entre 2010 a 2015, somam um total de 11 trabalhos nos Mestrados e Doutorados em Psicologia e Educação, sendo que 02 destes foram selecionados neste estado do conhecimento.

O primeiro, de Gonçalves (2014), Mestrado em Educação, selecionado a partir de busca realizada com o descritor ‘tempo integral’, refere-se às tecnologias no ambiente escolar e, mais especificamente, ao impacto da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas de tempo integral de Campo Grande-MS.

O segundo estudo, de Pereira (2014), Mestrado em Educação, selecionado a partir de busca realizada com os descritores ‘professor’ e ‘educação integral’ inter-relacionados, analisa as concepções de professores a respeito do processo de aprendizagem na educação escolar. (Apêndice 04).

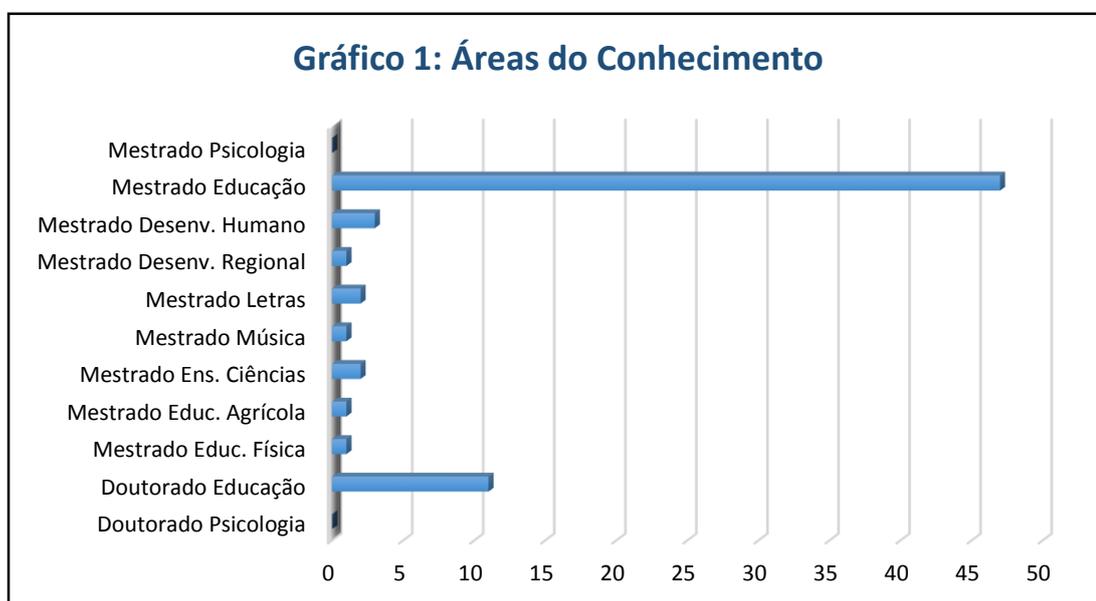
1.2.5 Análise da Produção Selecionada

De forma geral, o presente levantamento apresenta 34 produções acadêmicas selecionadas, entre dissertações e teses: 11 na CAPES, 18 na BDTD, 03 na UCDB e 02 na UFMS.

Inicialmente, faz-se importante considerar a limitação do caráter informativo dos resumos de tais produções, o que implica em sua imprecisão e qualidade duvidosa. Em maioria, não é possível identificar o(s) objetivo(s) proposto(s) ao estudo, o referencial teórico adotado, a metodologia de pesquisa, seu objeto e/ou as conclusões/resultados dos trabalhos. Visto que estes instrumentos (resumos) devem ser relevantes para promoção, divulgação e facilitação ao acesso e à seleção de pesquisas científicas, é imprescindível considerar que sua elaboração deve ser atenta e cuidadosa.

No que tange às **áreas do conhecimento** que serviram de base para este levantamento de produção acadêmica, constatou-se inexistência de trabalhos relacionados à área psicológica nos bancos pesquisados a partir dos descritores utilizados. Há maior presença de estudos sobre a temática ‘educação integral’ em teses e dissertações que dizem respeito à Educação, com exceção a um Mestrado em Letras, Ferreira (2012) – banco CAPES; dois mestrados em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Sanches Filho (2012) e Ferreira (2012) – banco CAPES, e um Mestrado em Desenvolvimento Humano, Jacob (2014) – banco BDTD.

Nos bancos das universidades sul-mato-grossenses (UCDB e UFMS), a evidência de tal preponderância é ainda mais patente, visto que a totalidade de produções selecionadas faz parte dos repositórios de seus programas de pós-graduação em Educação.



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

Tal realidade até pode ser considerada ‘normal’ por alguns, em razão de o caráter educacional está imbricado nas concepções, percepções, experiências e vivências desta modalidade de ensino, entretanto esta prevalência evidencia que há relevância no estudo proposto nesta dissertação de Mestrado em Psicologia.

Certamente, pensar a educação integral sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, justifica este trabalho e revela sua importância científica. Primeiro, porque propõe considerar experiências de pesquisas com saberes múltiplos, reiterando a valia de um caminho percorrido por diversos campos do conhecimento, não somente pela Educação. Segundo, porque lança novos desafios para repensar a educação integral de forma dialética, ampliando as possibilidades de investigação e suscitando análises e reflexões diferenciadas.

Pelo que se verificou no levantamento realizado, nas teses e dissertações selecionadas na área de Educação são privilegiadas **abordagens que relacionam educação integral à ampliação da jornada escolar e a políticas públicas** relacionadas a programas governamentais que priorizam esta concepção.

São contemplados, entre outros, o Programa Mais Educação, do governo federal; o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG; o Programa Educação Integral, da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC; o Programa de Educação Integral, do governo do estado de Pernambuco; o Programa Escola Integrada (PEI), programa de educação integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, o Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia-MG; o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI), da rede estadual de Minas Gerais, e o Projeto Escola de Tempo Integral, implementado na rede estadual de São Paulo.

Cabe considerar, porém, que a partir da leitura do resumo dos trabalhos que analisam tais políticas/programas, somente Ferreira (2012) tece análise pertinente à articulação da educação integral com a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola e esta como condição para sua formação integral. Contudo, faz-se necessário alargar esta compreensão, rever, de modo geral, como esse tempo é empregado no cotidiano escolar. Considerá-lo de forma isolada, descontextualizada, não contribuirá para uma visão realista e/ou aprofundada de educação integral.

É certo que a extensão do tempo escolar vem sendo discutida como elemento que possibilita uma educação de qualidade, e mesmo como alternativa para a classe trabalhadora como forma de ocupação de crianças e adolescentes, mas pensar o tempo integral pressupõe pensar também em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro.

Acrescentar tempo ao período em que o aluno permanece na escola, também implica pensar a respeito da qualidade, porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo parecendo que políticas/programas apresentem-na como solução para a escola pública.

No que diz respeito aos **pressupostos teórico-metodológicos** dos trabalhos selecionados na área de Educação, pode-se identificar no resumo das produções que Mota (2011) e Oliveira (2012) indicam que a Psicanálise serviu de aporte para seus estudos; Souza (2011) adotou a perspectiva teórico-filosófica da ética das virtudes, segundo escritos de

Aristóteles e analisada à luz dos escritos de Benigno Freire; Leão (2012) apoiou-se na abordagem triangular para o ensino das artes (ler, contextualizar, fazer); Necyk (2012) valeu-se da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon; Freitas (2013) serviu-se na teoria foucaultiana e Cusati (2013) dos subsídios teóricos das Representações, segundo Henri Lefebvre. As sínteses dos demais trabalhos não apresentaram tal informação, o que confirma a fragilidade qualitativa dos resumos mencionada anteriormente.

Nesse contexto, as dissertações dos mestrados em Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social tecem, predominantemente, análise referente à interlocução entre educação integral e desenvolvimento humano. Em termos teórico-metodológicos, segundo informações dos resumos, 02 trabalhos buscam aporte no DHI – Desenvolvimento Humano Integral, para embasarem suas pesquisas e 01 não considera tal referência.

Sanches Filho (2012), aborda o Desenvolvimento Humano Integral (DHI), analisando os desafios e repercussões da formação e da atuação do professor de educação física; Hatakeyama (2012), considera a proposta de educação integral do Colégio Militar de Salvador-BA e seus impactos no Desenvolvimento Humano Integral (DHI), e Jacob (2014) discorre a respeito do trabalho docente, seus avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral, propondo uma contextualização da escola como ambiente que promove o desenvolvimento humano no seu cotidiano.

Ratifica-se, então, a partir deste levantamento, a pertinência de um estudo da temática ‘educação integral’ sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores mais especificamente, ao tratar a educação como uma atividade essencialmente humana.

Para Leontiev (2004), a Psicologia Histórico-Cultural “parte [...] da idéia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279).

Neste âmbito teórico-metodológico, considerado nesta dissertação, faz-se importante ressaltar que sua abordagem é orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase em sua dimensão social e histórica e em sua interação com o outro no meio social. Esta considera o homem inserido na sociedade e afirma que é por meio da relação com o outro que ele se desenvolve.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) declara que cada assunto tratado na escola deve ter sua relação específica no curso de desenvolvimento do ser humano, relação essa que varia à medida que um indivíduo passa de um estágio para outro.

Em relação aos **professores**, evidenciam-se nos resumos dos trabalhos selecionados a atuação e a formação do professor inserido na educação integral, consideradas por Sanches Filho (2012), Ferreira (2012) e Melo (2013); o mal-estar docente, pesquisado por Oliveira (2012); os sentimentos e os discursos docentes, analisados por Necyk (2012) e Freitas (2013); sua prática pedagógica, investigada por Jacob (2014); e suas representações e concepções, postuladas por Cusati (2013) e Pereira (2014).

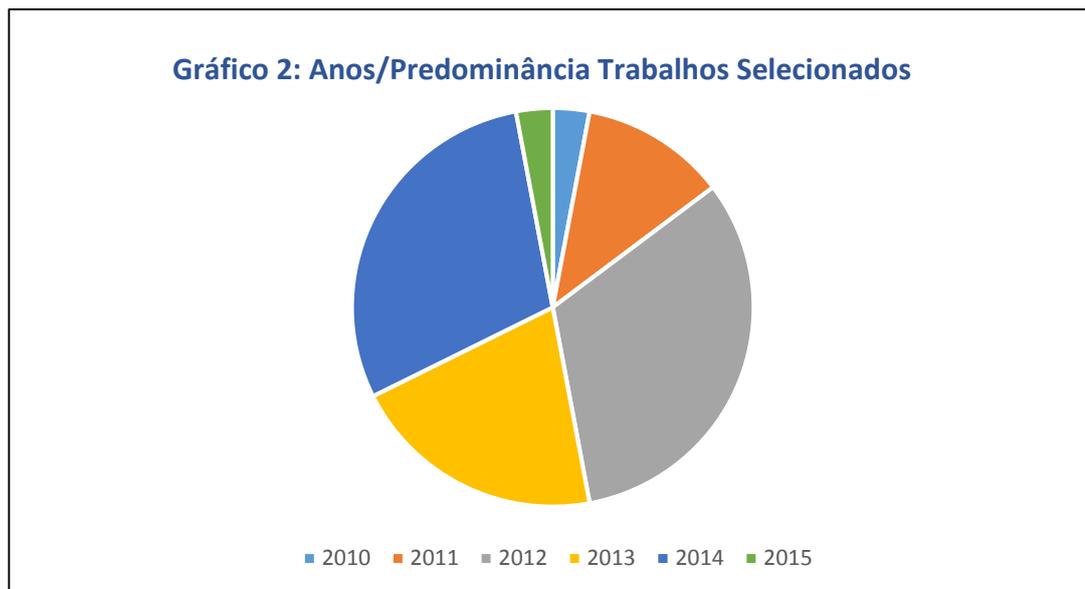
Indubitavelmente, são pesquisas que auxiliam no mapeamento e na análise a respeito da figura docente que está inserida na educação integral. O professor que, segundo Demo (2001, p.05), “é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo”, no contexto da educação integral deve colocar-se na conjuntura da superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe, entre outros fatores, a ausência de hierarquias no interior da escola e da formação do profissional docente.

Nessa modalidade de ensino, deve-se pensar que em qualquer *locus* educativo e em qualquer momento histórico cabe aos professores a capacidade de articular conhecimento, para que este seja abrangente, integral e permeado de diversas experiências, considerando-se que não há um único modo de ensinar e aprender.

Coerente com esta premissa, a Psicologia Histórico-Cultural concebe o professor como o agente organizador do processo de aprendizagem, aquele que leva os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios, ajuda-os a resolvê-los e que, com suas intervenções, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito é o que se apreende de Vygotsky quando examina-se teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1987). Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno.

Com relação ao **período de busca**, os anos 2010 a 2015 compreenderam o tempo destinado à seleção de teses e dissertações nos bancos mencionados neste levantamento, com predominância de trabalhos selecionados nos anos 2012 e 2014 nos bancos da CAPES, da BDTD e da UFMS, respectivamente. De forma geral, a seleção, por ano, incluiu 01 trabalho em 2010, 04 em 2011, **11 em 2012**, 07 em 2013, **10 em 2014** e 01 em 2015.



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

É certo que as pesquisas relacionadas à educação integral apresentam uma produção de conhecimento significativa e que com suas diversas concepções, políticas e desafios, fazem parte de um processo em andamento, que não permitem juízos definitivos, mas faz-se relevante pensar que é necessário desviar-se da timidez científica relacionada a esta temática, a fim de considerá-la pertinente para o tempo presente.

Tempo em que os discursos, até mesmo políticos, têm sido usados em prol da educação de tempo integral, considerando-a inovadora e sinônimo de qualidade do ensino, ignorando que há outros fatores que devem ser analisados nesta conjuntura qualitativa de educação, seja ela integral ou não.

Acredita-se que os anos subsequentes, mais do que os passados, podem configurar-se como períodos de investigação, indagação, estudo e análise das questões relacionadas a essa modalidade de ensino. É isso que este estado do conhecimento intenciona.

Em sequência, com base na evidente relevância da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vygotsky, far-se-á considerações a respeito das concepções de educação integral mais difundidas no Brasil, com destaque à experiência da Escola Projeto Âncora, e, a seguir, como esta teoria apresenta-se como referencial para o entendimento desta modalidade de ensino.

1.3 O que é Educação Integral? – concepções acerca desta modalidade de ensino

As concepções acerca da educação integral são diversas, assim como as teorias que têm embasado estudos a respeito dessa modalidade de ensino (ver Estado do Conhecimento p. 38).

Entretanto, considerando a importância deste objeto de estudo e da prática de educação integral na história da educação brasileira, torna-se essencial estudá-la, compreender suas proposições e de que maneira contribuem para a formação completa do sujeito.

Segundo Coelho (2009), o modo como se concebe a educação integral e seus diversos conceitos e práticas, está intimamente relacionado às distintas visões de mundo e de homem que se pretende formar. Para além disso, ainda há a influência do momento histórico e dos fundamentos político-filosóficos a ele relacionados.

Ao referir-se à educação integral pensada pelos anarquistas, por exemplo, à época da Revolução Francesa, a autora destaca que sua concepção era libertária e estava pautada em uma orientação político-emancipatória: “É assim que essa concepção se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 87).

Gallo (2002), referindo-se a este pensamento revolucionário-libertário, afirma que os anarquistas pretendiam uma educação integral que atendesse três eixos primordiais:

A educação intelectual: acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, produzido socialmente, e, portanto, nada mais justo do que ser disseminado a todos os indivíduos. A educação física: recreativa e esportiva (socialização através de jogos coletivos voltados para a solidariedade); manual (refinamento sensório-motor) e profissional (formação do futuro trabalhador). E a educação moral: vivência cotidiana na comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. (GALLO, 2002, p. 10).

O referencial da “Educação Plena Centrada em Cinco Âmbitos”, baseada na ética da Areté, da Grécia Antiga, capitaneada por Aristóteles e reconhecida por educadores como Freire (2002), também apresenta-se como fundamento para uma concepção de educação integral.

Souza (2011), em estudo selecionado no Estado do Conhecimento desta dissertação (Apêndice 1), sintetiza a teoria:

Na defesa da integralidade educacional como geradora de preocupação com as circunstâncias, vê-se os semelhantes como protagonistas, pois educar é mais do que ensinar necessidades biológicas (físico) ou instruir o entendimento por meio de intelectões (intelectual), principais focos da educação hodierna. O homem é mais do que um corpo e um intelecto por possuir emoções, sentimentos e paixões (afetivo), sendo dotado de um desejo irresistível de conhecer, de ir além do que já é, motivador da vontade (transcendência). Estes quatro âmbitos, quando educados, suscitam a preocupação com as circunstâncias, principalmente no campo relacional (social). Cada um destes campos engloba áreas correlatas, não limitativas, [...] chamadas de âmbitos de desenvolvimento [...]. (SOUZA, 2011, p. 22).

De acordo com Souza (2011), a Educação Plena Centrada em Cinco Âmbitos, considera que estes não são “estanques, mas comunicantes, [...] pois a pessoa não é só um in-dividuum” (FREIRE, 2002, p. 110).

Seus fins pedagógicos objetivam

[...] formar ou conformar, no sentido de construção humana ao dotar o ser de habilidades e conhecimentos, acentuando a iniciativa do professor como fornecedor de conhecimentos [...] com significado mais completo, ao estilo Socrático, cabendo ao professor orientar, suscitar, iluminar e ajudar o aluno, [...] equivalendo-se ao ajudar externamente um processo de entendimento interior, concedendo a primazia à educação integral, que objetiva o desenvolvimento harmônico da personalidade. (SOUZA, 2011, p. 23).

Neste trabalho o aporte teórico ao estudo da educação integral acontece a partir da concepção vygotskyana, Psicologia Histórico-Cultural, que evidencia que a natureza da educação é de trabalho imaterial, visto que emprega ideias, conceitos, hábitos, valores, atitudes, signos, entre outros, para sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos e acumulados social e culturalmente.

A escola é concebida como um espaço de troca simbólica, configurada por uma rede de significados e sentidos que seus atores lhe conferem. É o *locus* onde as novas gerações têm contato com o saber objetivo e sistematizado e o sujeito não é um ser passivo, contemplativo, mas ação, movimento e atividade. A atuação do professor tem característica mediadora/possibilitadora entre o aluno e o conhecimento, e este não aprende somente por causa de estratégias, mas por meio da análise dos processos de conhecimento, de sua explicação e do rompimento dos comportamentos cristalizados (URT, 2016).

Neste ponto, em meio à diversidade de concepções de educação integral, quatro são apresentadas neste trabalho: educação integral como um princípio para a organização do currículo; educação integral vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos; educação integral considerada como formação das pessoas em suas múltiplas dimensões; educação integral relacionada à carga-horária do atendimento escolar e educação integral como concepção e como processo pedagógico.

No Brasil, dentre os diversos modos de conceber e/ou definir a educação integral, o CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2006 apud Ernica, 2006), afirma que seu conceito é flutuante e não é consensual, o que permite afirmar que há realmente muitas maneiras de pensar a educação integral.

A educação integral como um princípio para a organização do currículo, tem como ênfase a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e

transversais e está pautada na proposta de uma articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira abrangente, integral.

A divisão do conhecimento em parcelas ou especializações é criticada por essa concepção, porque fragmenta a ciência e não proporciona articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo. A justificativa para tal crítica, está fundamentada na premissa de que o processo de socialização e as práticas educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e que, portanto, não há um só modo de ensinar (ERNICA, 2006).

A esse respeito, Gabriel e Cavaliere (2012) analisam que

Diferentes tendências políticas e perspectivas teórico-metodológicas têm contribuído para a produção de diferentes sentidos de integração e de propostas de currículo integrado. [...] o termo “integrado”, ao adjetivar currículo, expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos. Envolve a mobilização de critérios de seleção e de organização do conhecimento escolar. Isso significa que [...] falar de integração no domínio dos saberes é simultaneamente discutir princípios de regulação – “classificação” e “enquadramento”, responsáveis [...] pela manutenção e pela força/poder das fronteiras que separam o que é e o que não é legitimado como conhecimento a ser ensinado nas escolas. (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 286).

Nesse sentido, Reis (2014) afirma que a organização dos conteúdos curriculares requer cuidados, no sentido de evitar superposições, hierarquias e esvaziamentos, que é necessário rever a relação entre as disciplinas escolares que compõem o currículo formal e que na educação integral se estabeleça uma relação articulada/integrada entre o currículo formal e o alternativo. Articulação leve à superação dessa dicotomia.

Outra maneira de conceber a **educação integral** está **vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos**. Nessa abordagem, uma área ou um tema do conhecimento é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento integral, desencadeando vivências e conhecimentos articulados entre si e estreitamente relacionados com as necessidades de aprender das pessoas. A ênfase está numa metodologia participativa que se volta à vida comunitária e às pesquisas que nascem de questões da vida de cada dia (ERNICA, 2006).

A esse respeito, Reis (2014) afirma que o que tem sido defendido é um currículo que além dos conhecimentos científicos também busque incorporar os saberes da prática, das várias culturas que fazem parte das salas de aula, da sensibilidade humana. Um currículo que possibilite uma escola emancipadora.

Nesse mesmo contexto, Lima (2007) postula que os currículos de uma educação integral precisam possibilitar a formação humana, ser situados historicamente, introduzir sempre novos

conhecimentos, garantir o acesso aos bens culturais e ao conhecimento, estar a serviço da diversidade e possibilitar aos indivíduos a condição de se situar em um grupo.

Relembra-se aqui a base histórico-cultural, que entende que estar situado historicamente significa usar adequadamente as ferramentas tecnológicas disponíveis em cada tempo histórico específico, porque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores afeta e afetado pelo uso dessa tecnologia.

Uma terceira maneira de conceber o termo “**educação integral**”, é considerá-lo como a **formação das pessoas em suas múltiplas dimensões**, no curso de toda a vida. Educar integralmente, assim, é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (ERNICA, 2006).

Nesse contexto, Gabriel e Cavaliere (2012) postulam que a educação integral cuja intenção é “uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos”, tem bases no pensamento grego relacionado à Paideia, que significa “a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura na qual ele pertence” (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 280).

Segundo os mesmos autores,

O conceito também aparece associado à educação não intencional, ou seja, referindo-se aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, como uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 280).

Esta percepção também indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana (cognitivos, emocionais, sociais), por isso, não raramente, vê-se que a educação integral está associada ao conceito de homem integral.

Godoy (2015, s/p) compreende que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Afirma que “educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição”.

A quarta concepção de **educação integral**, e muito difundida, é a que toma o termo “integral” pela **carga-horária do atendimento escolar** (ERNICA, 2006).

A respeito dessa concepção, o próprio Ernica (2006) tece suas considerações, explicitando que

A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral” [...] diz

respeito a uma dimensão *qualitativa* a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade. (ERNICA, 2006, p. 16, grifo do autor).

Na história da educação integral no Brasil, a palavra “integral” no termo “educação integral” aparece com função ora antagônica e ora com dupla função do conceito. Em algumas propostas políticas educacionais, refere-se basicamente à ideia de uma educação sendo oferecida em um período maior de tempo que as quatro horas atualmente ofertadas pela maioria das instituições escolares. A educação integral seria não só um período maior de permanência do aluno no ambiente escolar, mas também a formação do aluno de forma integral (SILVA, 2014).

Com relação a esse conceito, Paro et al (1988) afirmam que a escola pública de tempo integral surge como uma das “soluções novas” para os problemas gerados pela crise econômica no âmbito educacional. Alves (2014) diz que, de acordo com a legislação brasileira, existe uma relação entre educação integral e melhoria da aprendizagem com a escola de tempo integral. Essa relação muitas vezes aparece como sendo o meio para se assegurar a educação integral. Nesse sentido, o tempo de estudo é o diferencial, ou seja, a ampliação da jornada escolar aparece como a possibilidade de promover a educação integral.

De forma geral, sob a ótica da FAEL (2016), a educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, ou seja, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos e oportunidades educacionais.

Como processo pedagógico, prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos sujeitos históricos e sociais.

Demo (2008, s/p), ao relacionar a educação integral à escola de tempo integral, considera que “Embora pareça óbvio, escola de tempo integral (ETI) não é noção clarividente” e que “ETI significa, antes de mais nada, tempo integral para aprender bem”.

O autor entende que

A ETI deve ser a escola do século XXI, pedagógica e tecnologicamente correta. É pedagogicamente correta a escola que oferece oportunidade de aprender bem,

respeitando à risca o direito discente. [...]O estereótipo mais obsoleto é continuar na ETI a mesma coisa que se faz na escola tradicional, apenas acrescentando-se atividades que preenchem o tempo do aluno [...]. Tomando a sério o desafio da aprendizagem, faz parte da definição da ETI a qualidade docente, [...] condição primordial para o sucesso deste tipo de proposta. [...] ETI adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, um por um, cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. (DEMO, 2008, s/p).

Diante das diversas maneiras de conceituar e/ou conceber a educação integral no Brasil, e das propostas educacionais relacionadas a tais concepções, neste trabalho pretende-se considerar a Escola Projeto Âncora como uma experiência concreta, exitosa e, por isso, possível referência de educação integral em território brasileiro.

Para tal, seus fundamentos, conceitos e diretrizes são apresentados no item a seguir.

1.3.1 Escola Projeto Âncora – uma possível referência em educação integral

No contexto das concepções de educação integral no Brasil, na conjuntura de uma escola que objetiva sê-lo, considera-se neste trabalho uma possível referência brasileira desta modalidade de ensino: o Projeto Âncora – Pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso, situado em Cotia-SP, que, segundo seu Estatuto Social, “é uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural de fins não lucrativos, fundado em 23 de setembro de 1995, e de duração por tempo indeterminado [...]”. (ÂNCORA, 2014, p. 01).

Segundo informações institucionais (2016),

Em 23 de setembro 1995, nasceu o Projeto Âncora, uma associação civil com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de Cotia e região, por meio de atividades educativas. Walter Steurer, empresário da área do turismo e fundador da entidade, começou a construir o que ele mesmo chamava de Cidade da Âncora: um espaço para o aprendizado, a prática e multiplicação da cidadania. (ÂNCORA, 2016a, s/p).

Em 2012, o Projeto Âncora inaugurou uma escola de ensino fundamental com o que denominou uma “inovadora filosofia educacional” (ÂNCORA, 2016a, s/p). A inspiração veio da Escola da Ponte, de Portugal.

Em 2013, o Projeto institucionalizou seu espaço escolar e passou a denominar-se Escola Projeto Âncora, para “promover o desenvolvimento social de forma mais assertiva, a educação integral” (ÂNCORA, 2014, p. 01).

Para atingir o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento e disseminação de uma cultura de participação social no Brasil” (Âncora, 2014, p. 01), a Entidade tenciona promover:

[...] a proteção à família, à infância, à maternidade, à adolescência e à velhice; ações visando a integração das pessoas assistidas pela Entidade ao mercado de trabalho; a

assistência educacional e serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, gratuitamente, de pessoas e famílias carentes da comunidade, sem discriminação de qualquer natureza; o desenvolvimento de projetos e de atividades culturais e desportivas; a formação e capacitação de educadores, monitores, para tornarem-se multiplicadores da cultura, filosofia e prática do Projeto Âncora; a comercialização de bens e serviços, tais como, mas não limitados a, livros, vídeos, palestras, cursos e eventos relacionados às práticas do Projeto Âncora, além de “souvenirs”, sendo que todas as receitas advindas destes sejam integralmente destinadas ao cumprimento do objetivo social da Entidade. (ÂNCORA, 2014, p. 01).

Demo (2016) ao comentar os pressupostos do Projeto, assegura que

Trata-se de experimento em bairro pobre, conforme a visão de Pacheco que propõe EI para a população marginalizada principalmente [...] no eco da Escola da Ponte. Insiste muito na autonomia da escola e dos docentes, nisto lembrando a experiência finlandesa que, exigindo dos docentes pelo menos mestrado, suprimiu a supervisão escolar – fica a cargo deles tocar a escola em nome do direito dos estudantes de aprender bem [...]. (DEMO, 2016, p. 01).

O professor José Pacheco, cofundador e conselheiro, precursor da supra citada Escola da Ponte – situada em São Tomé de Negrelos, em Portugal – foi convidado para somar esforços às atividades já realizadas e transformar as práticas educativas da escola, afastando-a do modelo tradicional de ensino.

Em entrevista veiculada pelo Centro de Referências em Educação Integral, Pacheco (2016) relata que, inicialmente, o Projeto Âncora era uma ONG (Organização Não Governamental) que atendia crianças no período do contraturno escolar. Entretanto, estas, que viviam em situação de risco, iam para as atividades do Projeto, por três ou quatro horas diárias, mas retornavam à sua realidade (família, bairro, rua, escola). No dia seguinte, quando voltavam, “estavam tão violentas quanto quando haviam saído, tão maltratados como no dia anterior”. A intenção, então, era transformar o lugar em um “espaço de partilha do conhecimento, desenvolvimento e transformação vivencial, mantendo o que é específico em uma escola” (PACHECO, 2016, s/p).

A partir deste preceito, em seu documento intitulado Carta de Princípios (2016b), o Projeto declara sua definição de ‘escola’, confirmando que não a entende

[...] como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia. Não acreditamos em um sistema educacional que funciona somente na medida em que homogeneiza, que impõe metas e expectativas gerais, ignorando as especificidades de cada um. Se não somos todos iguais por que temos que aprender do mesmo modo, ao mesmo tempo, por que tratar as crianças como tábulas rasas, recipientes vazios que devem ser preenchidos por conteúdos? Não compactuamos com um modelo que exige, que força cada criança e cada jovem a se adequar a uma idealização, mediana e abstrata, do que deveria vir a ser um aluno. (ÂNCORA, 2016b, p. 01).

A Escola Projeto Âncora tem a estrutura organizacional facilitada por espaços abertos, com portas móveis, perpassando pelas concepções de tempo e de seu *modus operandi*, exige uma maior participação dos alunos em conjunto com os orientadores educativos (lá não é usada a terminologia ‘professor’), no funcionamento e organização de toda a escola, no planejamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação.

Em mais de 20 anos de existência e atuação, o Projeto já atendeu mais de 6.000 crianças e Demo (2016), conhecedor de tal proposta educacional integral, afirma:

A melhor EI que conheço é o Projeto Âncora, uma ONG em Cotia (SP), por ser uma escola completamente reinventada. É de fato proposta “integral”, no sentido de tomar educação em sua maior plenitude, o que resulta em “tempo integral”, mas como instrumentação. (DEMO, 2016, p. 01).

Com relação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nesta escola, o Projeto considera a importância de “aprender sem paredes, no convívio sincero com os outros” (ÂNCORA, 2016a, p. 01).

A criança é reconhecida como “indivíduo único” que “deve ser tratado como tal” (ÂNCORA, 2016a, p. 01), sem que haja interesse em qualquer tipo de padronização convencional, como idade, série e gênero, por exemplo, importando, apenas, os interesses e necessidades particulares. Suas atividades são desenvolvidas a partir de roteiros de estudos, não de apostilas ou livros didáticos.

Demo (2016) confirma, dizendo que os ‘alunos’

[...] são impulsionados a participarem ativamente: fazem assembleia, definem valores, discutem punições e regras de conduta, participam da escola como protagonistas centrais, nos termos de sua competência (não definem, claro, se matemática fica no currículo, por exemplo!). (DEMO, 2016, p. 01).

Pacheco (2016) detalha esta participação ativa dos educandos, dizendo que

As crianças aprendem através de seus projetos. Chegam de manhã e fazem o planejamento do seu dia, combinam com os ‘professores’ o que querem fazer com eles, ou seja, que ajuda precisam para o projeto que estão desenvolvendo. [...] O roteiro traçado nas diferentes áreas do conhecimento, o percurso que a criança deve percorrer para responder suas perguntas. [...] Passam entre 9 e 10 horas na escola, vão fazendo o que está no planejamento e avaliando. O que cumpriu, ok, o tutor dá um visto e passa outra coisa que o aluno não sabe. O que não cumpriu o tutor passa novamente no roteiro. (PACHECO, 2016, s/p).

No que diz respeito aos educadores, Pacheco (2016) afirma que “são mediadores do processo de ensino e aprendizagem”, e a Carta de Princípios (2016b) enuncia que

[...] não é sinônimo de professor ou mestre, não diz respeito àquele que dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada. Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam do Projeto Âncora, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa,

operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador. (ÂNCORA, 2016b, p. 01).

Sob tal concepção, o educador rompe com a relação hierárquica entre mestre e discípulo, professor e aluno. A aprendizagem, que acontece de forma conjunta, é permeada por troca de experiências, descobertas, encorajamento de aptidões e potencialidades, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais.

O centro é a “pedagogia” da aprendizagem efetiva, na comunidade de aprendizagem que inclui, para além da direção e professores, todos os funcionários, bem como comunidade e pais. Não há sala de aula, nem aula, nem mesmo séries (há começo, meio e fim), mantendo-se os docentes totalmente disponíveis o dia todo para mobilizar o estudo dos alunos. (DEMO, 2016, p. 01).

Regido pelos valores “respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade”, o educador da Escola Projeto Âncora também deve pensar a educação, criticar seu trabalho, no sentido de entender que o que sempre foi realizado, ou feito pela maioria, não é instantaneamente correto e/ou suficiente.

Deve questionar cotidianamente suas atitudes e seus métodos, tentando livrar-se das formas ‘caducas’ de educação. Toda essa prática deve estar voltada para o próprio desenvolvimento da autonomia, assim como a do educando.

Seu perfil é claro e patente, registrado na Carta de Princípios (2016b). Alguns dos itens são:

Cumprir com pontualidade as suas tarefas, não fazendo os outros esperar; [...] Contribuir, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos e tomada de decisões; Tomar iniciativas adequadas às situações; Apresentar propostas, buscar consensos e criticar construtivamente; [...] Agir de forma autônoma tendo sempre em vista os valores do Projeto Âncora: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito; Dominar os princípios e utilizar corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto; Assumir as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias dificuldades; Preocupar-se com a sua formação específica e buscar continuamente novos conhecimentos; [...] Conceber o indivíduo em uma perspectiva holística, em seus mais diferentes âmbitos, emocional, intelectual, biológico, natural e etc.; [...] Pedir ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir; Permitir que os colegas o(a) ajudem quando precisa; [...] Fundamentar seus pontos de vista sem deixar de admitir perspectivas diferentes da sua; Articular a sua ação com os demais colegas; Ajudar os educandos a conhecer e a cumprir as regras do Projeto Âncora; [...] Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetiva; Tomar atitudes em sintonia com o coletivo; Acompanhar de perto e orientar o percurso educativo dos educandos/ tutorados; Manter uma relação horizontal com os educandos, sem privilégios; Despertar e instigar em cada educando o gosto e a busca pelo conhecimento; Acolher positivamente a criança e o jovem, independentemente do que eles sejam, pensem ou façam, sem privilégios e com humildade. (ÂNCORA, 2016b, p. 04).

A família também é contemplada nas diretrizes da Escola Projeto Âncora. Sob a égide dos mesmos valores (respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade), é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem,

possibilitando, por meio da Associação de Pais e Amigos do Projeto Âncora, por exemplo, “a saída da práxis educacional para fora dos muros da entidade, numa rede que busca a sustentabilidade de uma sociedade feita por todos e para todos”. (ÂNCORA, 2016c, s/p).

Algumas designações estão registradas assim:

Respeito com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis predefinidos. [...] **Solidariedade** [...] Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção. [...] O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. [...] almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las. **Afetividade** [...] É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe. **Honestidade** [...] Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores. (ÂNCORA, 2016b, p. 03, 04).

No tocante à avaliação, os critérios são baseados no atendimento individual do educando e os diversos instrumentos são considerados pelo educador a partir das atividades propostas nos roteiros de estudos dos projetos realizados pelos aprendizes.

Pacheco (2016) apresenta alguns conceitos e direcionamentos ao afirmar que a avaliação é “formativa, sistemática, baseada nos processos, extremamente rigorosa, com registros sempre atualizados. Estamos trabalhando na criação de plataforma digital para o portfólio ficar na ‘nuvem’, porque não é preciso ter papel!” (PACHEGO, 2016, s/p).

O Centro de Referências em Educação Integral – CREI (2016), considera que os principais resultados da Escola Projeto Âncora são “a autonomia da aprendizagem, que desperta o interesse e a sensação de pertencimento das crianças ao processo pedagógico” (CREI, 2016, s/p).

A escolha da Escola Projeto Âncora apontada como possível referência de educação integral no Brasil, acontece nesta dissertação pelo fato de apresentar uma proposta coerente e eficaz de escola que pretende ser ‘integral’. Entre tantas outras, denominadas de educação integral, de tempo integral ou de educação integral em tempo integral, a escola de Cotia-SP faz cair por terra paradigmas ‘fossilizados’ (para usar uma expressão vygotskyana) e se propõe a reconstituir a escola e, conseqüentemente, suas práticas, ferramentas, recursos e relações.

Nesse processo justificatório, vale reportar-se às palavras de Urt (2016) ao avaliar que

Pensar a Escola Integral pressupõe rompimento com modelos estereotipados e cristalizados com os quais as ações educativas são conformadas. A comunidade escolar solicita em todo momento novos caminhos para a melhoria da escola pública, ao mesmo tempo em que se mostra receosa em assumir propostas e projetos cujas interrupções, sem maiores explicações, já são conhecidas. Essa mudança deve considerar novos modos de pensar e agir. Deve-se romper com a visão estreita e de controle associada aos planejamentos elaborados na escola. Deve-se pensar, portanto,

em uma escola que construa seu próprio plano de desenvolvimento, que supere o espontaneísmo, mas, também, a inflexibilidade. (URT, 2016, p. 48).

Este trabalho assinala as propostas, vivências e experiências da Escola Projeto Âncora como possível referência de educação integral, porque pode-se perceber, por exemplo, a importância facultada ao desenvolvimento humano por meio das relações socioculturais e pedagógico-afetivas, confirmadas por seus objetivos, organização das atividades nas ‘comunidades de aprendizagem’ e nos diversos processos de atenção e envolvimento da família, dos discentes e dos educadores, envolvendo ativamente a comunidade escolar em um projeto eficaz de sociedade participativa.

Sem fórmulas prontas ou preceitos vazios pré-determinados, seu modelo educacional, gerador interativo de aquisição de conhecimento (‘aprender junto’), parece oferecer pressuposto básico à educação integral que tenciona a expansão do olhar e da ação educativa para a vida cidadã, aquela democrática, solidária, respeitadora, humana e constituída dialeticamente.

Diante do exposto, cabe considerar ainda que a Psicologia Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, onde o professor é o agente organizador do processo de aprendizagem, aquele que leva os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios, ajuda-os a resolvê-los e que com suas intervenções contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito é o que se apreende de Vygotsky quando se examina teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1987).

Por esses motivos, entre outros, considera-se a seguir a Psicologia Histórico-Cultural, referencial que orienta esse trabalho, em relação à educação integral que deve extrapolar as considerações limitantes referentes ao tempo de permanência na escola, ao espaço educativo, ao currículo e aos distintos universos que a compõem e caminhar eficazmente em direção a seu redimensionamento.

1.4 A Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições à compreensão da educação integral

Presente, passado, futuro... Os processos relativos à educação são contínuos e têm experimentado significativas transformações. Em decorrência disso, apresentam necessidade premente de compreensão de seus alicerces, conceitos, planos e modalidades. A educação

integral, obviamente inserida nesse contexto, não está à margem de tais metamorfoses e, por esse motivo, também requer entendimento amplo de seus fundamentos e abordagens.

Nesse trabalho, a educação integral é entendida com base na teoria vygotskyana, Psicologia Histórico-Cultural, na qual o homem é concebido como um ser histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais, e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Para [...] entender o processo de constituição do sujeito, na visão da abordagem histórico-cultural da Psicologia, a partir das concepções por ela adotada, é importante entender que esse sujeito passa por um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo, na representação de seu fazer cotidiano. (URT, 2016, p. 50).

Sob tal acepção, considera-se que a constituição do sujeito acontece por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura, mas essa constituição não pode ser considerada sempre com vistas à hominização, e dependerá das condições objetivas de vida e de trabalho, em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

Vygotsky (1986, p. 46) definiu o sujeito humanizado como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social).”

Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

No contexto da educação integral fundamentada nos constructos teóricos da abordagem histórico-cultural, deve-se considerar seu fundamento básico de uma concepção de homem (aluno, professor e demais participantes do contexto educacional) como um ser concreto, definido socialmente e não mais como um ser único e universal.

No que tange à contribuição da Psicologia ‘tradicional’ à Educação, especificamente, deve-se considerar as questões relacionadas ao pensamento, à linguagem, à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao movimento de articulação existente entre eles. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural cunhada por Vygotsky, faz-se necessário aprofundar-se nos

conhecimentos relacionados a esses conteúdos, além de conduzi-los e aplicá-los ao cotidiano da escola, a fim de que haja desenvolvimento e operacionalização associados a outras áreas do conhecimento (URT, 2016, p. 56).

Evidencia-se, então, a visão vygotskyana de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nesta apreensão, porque é o local onde são organizados e sistematizados os conhecimentos científicos historicamente construídos.

Vygotsky (1991) assevera que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estaria intimamente relacionado com a base dos processos mediados, ou seja, culturais. O pensador russo estabelecia uma analogia entre os processos psíquicos naturais, das funções psíquicas inferiores, e as funções psíquicas superiores, cujo salto qualitativo é possibilitado pelo caráter de mediação do que ele denomina “instrumentos psicológicos”, representados pela cultura.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) declara que cada assunto tratado na escola deve ter sua relação específica no curso de desenvolvimento do ser humano, relação essa que varia à medida que um indivíduo passa de um estágio para outro.

Cabe à escola, portanto, a importante tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando-os a cada momento do processo pedagógico. Se o conteúdo escolar estiver além da criança, por exemplo, o ensino fracassará, porque ela ainda será incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer do educando aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino tornar-se-á inútil, desnecessário, pois este poderá realizar sozinho a apropriação do conteúdo, mas não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual, não produzirá nada qualitativamente novo, terá apenas um aumento quantitativo das informações por ele dominadas.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural contribui com a educação integral que pretende acontecer no ambiente escolar, ao considerar que o papel da escola é o de possibilitar ao sujeito o acesso à produção humana acumulada, especialmente a cultura, a qual, por sua vez, apresenta-se primordial para que este possa exercer seu papel estruturante, ou seja, constituir-se plenamente enquanto sujeito que conhece, pensa, atua e altera a realidade em que vive (URT, 2016).

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto, é com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais

cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade [...] apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta, criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudos enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Nesta concepção teórica, é o caráter histórico que converte a escola no *locus* principal de educação. Nela, o sujeito precisa se apropriar do conjunto de objetivações humanas que configuram o contexto humano da atualidade e, de forma socializada, deve transmitir conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade e métodos avançados.

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2003), tece crítica à velha escola e sua ‘antipsicologia’, porque estava contraposta ao desenvolvimento psicológico. Nela os alunos eram ‘conquistados’ por meio do medo dos exames e/ou provas e pela vontade de agradar o ‘mestre’, mas não pelo conhecimento.

O autor considera que era uma escola repleta de defeitos, porque seus objetivos finais de escolarização não eram claros; o verbalismo tornava os conhecimentos vazios, porque apresentavam déficit de função e finalidade; dificultava o ensino; reprimia os educandos em vez de orientá-los e não sabia lidar com a sexualidade dos discentes.

A respeito dessa realidade, o autor afirma que “é difícil imaginar algo tão antipsicológico como o velho sistema educacional em que a criança estudava aritmética, álgebra ou alemão sem entender o que servia para quê e que falta isso lhe fazia” (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Com referência à educação integral, pode-se constatar a contribuição da visão histórico-cultural, porque esta aponta a importância do papel da escola, ressaltando que, sob o olhar vygotskyano,

Aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 2013, p. 104).

Esta perspectiva educacional está contraposta à educação centrada no pragmatismo, no individualismo, como a que atende aos interesses do capitalismo, por exemplo. Sua concepção

é permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Por esse ângulo, faz-se imprescindível considerar também a concepção de professor na perspectiva histórico-cultural. Este é o agente organizador de possibilidades para o desenvolvimento, para a apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios aos alunos e, com suas intervenções, ajuda-os a resolvê-los. Com sua atuação, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento iminente².

No cotidiano escolar, a intervenção [...] é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto como um parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (REGO, 2013, p. 115).

Urt (2012) declara que, sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, o significado do trabalho do professor é formado por seu objetivo de ensinar. Consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é fazer com que o aluno aproprie-se do conhecimento.

A mesma autora considera que no sentido subjetivo do trabalho docente é preciso atentar para o que motiva tal trabalho, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade para o professor:

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de estudo, de trabalho e de jogo é considerado atividade. A atividade sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade (TALÍZINA, 1988, p. 42).

² Prestes (2010), em sua obra 'Quando não é Quase a Mesma Coisa', considera que Vygotsky não utilizou o termo 'zona de desenvolvimento proximal', e sim 'zona de desenvolvimento iminente', e que este seria mais um equívoco de tradução de seus textos.

Vygostsky (1987) e Leontiev (2004) apresentam a teoria da atividade como um desdobramento de seus trabalhos na área da Psicologia Histórico-Cultural, que defende a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Seus pressupostos, defendem que o homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura, mas é necessário que passe por um processo denominado humanização, a fim de que possa tornar-se verdadeiramente homem. Ou seja, precisa passar por um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo aproprie-se dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social.

Segundo Leontiev (2004), as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são dadas aos homens, estas são apenas postas, e para haver a apropriação destes resultados, para que haja a objetivação da cultura que o encarna, o homem necessita da intermediação de outros homens, entrando em relação com os fenômenos circundantes num processo de comunicação uns com os outros.

Como visto anteriormente, o movimento da história só é possível a partir da transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana. Essa forma particular de fixação e transmissão das aptidões humanas se deve à sua atividade fundamental: o trabalho.

Leontiev (1978) desenvolve o pensamento acerca teoria da atividade sob a visão da Psicologia Histórico-Cultural, sistematizando seu conceito. Assim como Talízina (1988), considera que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano e descreve que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Tecendo relação entre atividade, ação, objeto e motivo, Leontiev (1978) esclarece:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Para Leontiev (1978), a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa, que é transformada em atividade interna. Nesse processo, a consciência só existe nas condições de uma consciência social e, ao apropriar-se dos

conhecimentos e da cultura, o homem passa da consciência social para a individual. A atividade é a mediadora de todo esse processo.

Essa passagem do social para o individual acontece, segundo Leontiev (1978), pela apropriação das significações sociais expressas pela linguagem, o que lhe confere um sentido próprio, um sentido pessoal, ligado aos sentimentos, motivos e necessidades. Existe, então, uma relação entre significação social e sentido pessoal, que são componentes da estrutura da consciência.

Vygotsky (1987), no contexto da teoria da atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que o desenvolvimento biológico e histórico do ser humano, consubstanciados na filogênese e na ontogênese, revelam diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, ou seja, uma vez constituído o homo sapiens abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, as quais através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes torna-se possível a consolidação do homem como ser social.

Vale ressaltar, porém, que o conceito de trabalho aqui explicitado não está associado ao sentido de emprego ou identificado pela relação empregatícia, na forma social do capital, mas concebido

[...] como atividade vital do homem, diferenciada da atividade dos animais, por ser mediada pela reflexão consciente, livre e por produzir incessantemente o novo, gerando a partir dele novas possibilidades, necessidades e habilidades ao gênero humano, concepção sustentada por Marx. (BESERRA et al, 2016, p. 01).

Duarte (2002) reitera a importância da base marxista para as postulações da teoria da atividade, ao explicar que os estudos de Leontiev (1978/2004) apontam na direção da articulação da atividade essencialmente social dos seres humanos com os processos de formação da consciência, tanto no sentido da formação humanizadora da consciência como no sentido alienante da mesma.

Ao considerar o trabalho do professor sob estas bases da Psicologia Histórico- Cultural, Facci (2004) relembra a Revolução Russa de 1917 e o contexto de surgimento desta Psicologia. Confirma que a escola assumiu um papel importante naquela sociedade, que a educação do povo e das novas gerações passou a ser necessária, e que as principais contribuições de Vygotsky a respeito da atividade docente estão em seus estudos sobre a formação dos processos superiores e a formação dos conceitos científicos.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento

cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196, 197).

O sujeito desenvolve as formas superiores de sua conduta por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos sociais e culturais. No contexto educacional, a atividade se configura enquanto atividade de ensino, que é objeto de trabalho do professor, e a atividade de estudo, que é a atividade do aluno. Ambas formam e direcionam o desenvolvimento destes sujeitos.

Vygotsky (1995) postula que as formas superiores da conduta humana, nesse contexto educacional, constituem duas linhas de desenvolvimento

[...] que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKY, 1995, p. 29).

Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados, e a escola está relacionada com esse processo de humanização.

A esse respeito, Facci (2004) afirma que

O homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem [...]; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Por meio da escola são transmitidos conceitos, ideias, valores, símbolos e habilidades, todo o conjunto de produção humana [...]. (FACCI, 2004, p. 229).

Percebe-se, então, a importância da participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores. “É condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer; ele aprende com o ‘outro’ e se desenvolve nesse processo (BARBOSA et al, 2016, p. 07).

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...]. (FACCI, 2004, p. 230).

Nessa abordagem o professor é, preponderantemente, o interlocutor. Deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação, uma vez que as interações estabelecidas têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual do aluno. A função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento possibilitador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento (REGO, 2013, p. 115).

Vygotsky (1988) anuncia que o educador/possibilitador atua nas funções ainda em processo de maturação e, sob essa ótica, a aprendizagem

[...]estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Em síntese, o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica reúne também elementos a respeito da função da escola e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que o papel da aprendizagem é precedente ao desenvolvimento, invertendo a concepção naturalista anterior.

A concepção vygotskyana estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, conseqüentemente, um novo olhar sobre sua responsabilidade e papel no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino transformam-se em possibilidades universais do desenvolvimento humano.

Para sumarizar, Davidov (1988) recapitula que

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade, da psique e da personalidade do homem, formada na filosofia e psicologia soviética, é a base da teoria psicopedagógica do ensino e da educação desenvolvente das gerações em crescimento. A idéia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. Vigotski, é a tese de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p. 243).

A esse respeito, faz-se oportuno considerar que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola, é imprescindível refletir sobre a função, a formação e a valorização do professor como agente primordial no processo formativo do sujeito, tecendo questões relativas à estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe.

Um dos principais impasses é a falta de formação e valorização profissional, causando um impacto negativo na educação. Não basta oferecer uma formação alheia ao contexto social, por exemplo, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, que possibilite aos professores o entendimento de suas tarefas (SILVA e SILVA, 2012).

Outro aspecto a ser considerado, é que o trabalho do professor e a sua formação estão intimamente relacionados à escola, portanto a primeira premissa para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na sociedade. A escola é uma

instância e instituição social, dentre outras, que tem um papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador quanto transformador, por isso também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral (SILVA, 2014).

Para Saviani (2003) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Diante do exposto, cabe considerar que a Psicologia Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, e que sua concepção de professor é o de agente possibilitador do processo de aprendizagem.

Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno (TUNES et al, 2005, p. 690).

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural também apontam para uma escola diferente das que as tendências atuais estão tentando construir. Uma escola, como coloca Rego (1994),

[...] em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. (REGO, 1994, p. 112).

Nesse contexto, relembra-se a Escola Projeto Âncora, que se propõe a romper com modelos estereotipados de educação e a assumir propostas e projetos que possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompe com uma visão estreita de ensino e pauta-se em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dão suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e discente e trabalham na contramão do ensino espontaneísta e/ou conteudista.

Onde o educador rompe com a relação hierárquica entre mestre e discípulo, professor e aluno, e a aprendizagem, que acontece de forma conjunta, é permeada por troca de experiências,

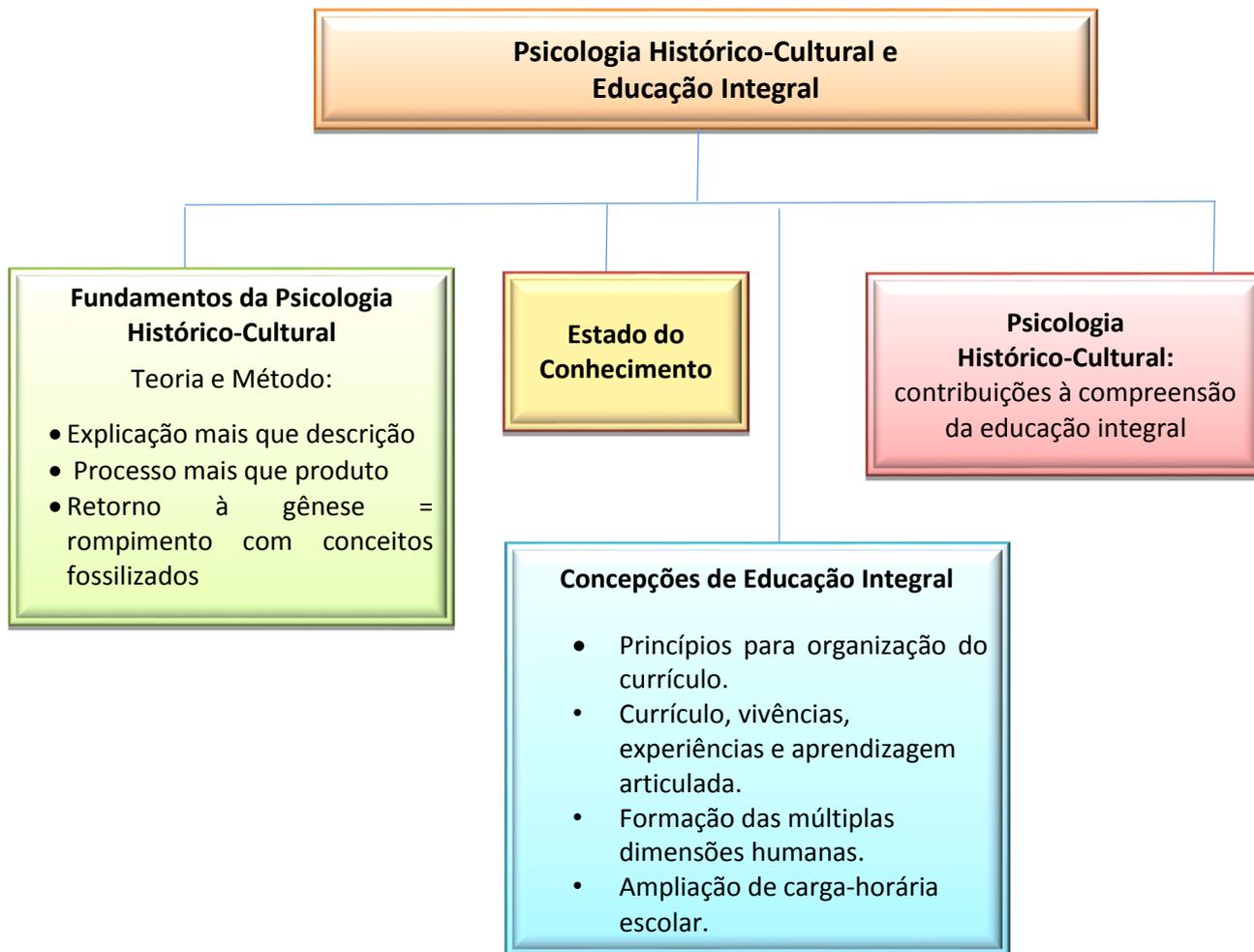
descobertas, encorajamento de aptidões e potencialidades, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais.

Finalmente, pensar a respeito das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação integral, implica pensar na educação integral do professor, numa escola em que o conhecimento seja sistematizado e não dogmático e esvaziado de significado e que o sujeito que ocupa esses espaços também seja percebido como um ser em sua totalidade.

Tal premissa remete ao sentido da superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe a ausência de hierarquias no interior da escola e da formação do profissional docente. Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores a capacidade de propor articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando-se que não há um único modo de ensinar e aprender.

Para dar prosseguimento às considerações deste trabalho, o desenvolvimento da educação integral no Brasil será apresentado no próximo capítulo, discorrendo a respeito de seus fatores históricos, marcos legais e normativos e as contribuições da política atual de educação integral para a melhoria da aprendizagem.

Diagrama 1:



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

O Diagrama 1 apresenta a síntese das asserções desenvolvidas no Capítulo 1, intitulado ‘Psicologia Histórico-Cultural e Educação Integral’. Iniciou-se com a fundamentação teórica, baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, perpassando pela exposição aos princípios de Vygotsky e seu método. Em seguida, apresentou-se o Estado do Conhecimento referente ao tema estudado e as concepções de educação integral no contexto brasileiro. Em âmbito final, discorreu-se sobre as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural à compreensão da educação integral.

Não há casualidade na opção por este referencial. Seus princípios foram escolhidos para este trabalho por conceber o ser humano constituído em sua relação social, cultural e histórica, e por considerar que essa perspectiva apresenta especial contribuição à escola de educação integral, compreendida a partir de seu papel possibilitador de acesso à produção acumulada, mais especificamente a produção cultural, essencial à plena constituição do sujeito.

Pra não dizer que não falei das Flores

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
[...]

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição



**(Des)CAMINHOS
DA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL:**

concepções, percursos
e palavras docentes

A canção “Pra não dizer que não falei das flores” também é conhecida pelo codinome “Caminhando”.

Escrita e interpretada inicialmente por Geraldo Vandré, foi classificada em segundo lugar no Festival Internacional da Canção de 1968, após intensa indignação popular, que a reputava como vencedora.

Consagrou-se como o hino das passeatas e manifestações contra a ditadura militar das décadas de 1960 e 1970, em razão de seu forte teor de engajamento político, sensibilizando a população a tal comprometimento: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabem faz a hora, não espera acontecer”.

Por este motivo, relaciona-se ao conteúdo do Capítulo 2 deste trabalho, que discorre sobre os pressupostos da educação integral na política educacional brasileira, considerando fatores históricos, propostas, percursos e seus marcos legais e normativos.

Com trato simbólico ao poder das flores, que dão graça e sensibilidade ao estilo militante, a canção também correlaciona-se aos (Des)-Caminhos da Educação Integral estudados neste trabalho, pelo fato de a linguagem de alguns verbos, em gerúndio, remeter ao inconformismo de quem está neste percurso educacional. Faz-se imprescindível continuar “Caminhando e cantando e seguindo a canção..., Aprendendo e ensinando uma nova lição”.



2 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DE SEU PERCURSO

Este capítulo explicita os pressupostos da educação integral na política educacional brasileira, considerando, em primeiro momento, fatores históricos, propostas e experiências que contribuíram para uma política de educação integral em tempo integral neste território.

Em segundo momento, identifica e analisa os marcos legais e normativos referentes à esta modalidade de ensino no Brasil, contidos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024).

Por último, partindo do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, buscando um novo formato para a escola, considera sua política atual de educação integral, o Programa Mais Educação, e suas contribuições (ou não) para a melhoria da aprendizagem.

2.1 Um Pouco de História: políticas e práticas de educação integral e em tempo integral

Os caminhos da educação integral perpassam por relevantes momentos da história educacional humana e seus contextos sociais. Podem ser contemplados pelos mais diversos olhares, fundamentados por diferentes teorias e relacionados às suas mais distintas práticas e concepções.

Neste trabalho, objetiva-se conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção. Como já mencionado anteriormente, em termos de referencial teórico, considera-se a Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, que, sob o princípio da historicidade, postula que para entender os fundamentos e os conceitos de um objeto ou fenômeno é preciso conhecer como se deu o seu estabelecimento ao longo da história.

No contexto da educação integral, Coelho (2009) afirma que

[...] podemos dizer que [...] as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos. Se voltarmos nosso olhar para a Antigüidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. (COELHO, 2009, p. 85).

Aniceto e Moraes (2016), asseveram que a Paideia era uma proposta educacional dos sofistas, grandes mestres e filósofos gregos, que viveram na Grécia Antiga entre os séculos V e IV a.C, que tinha como fundamento uma educação humanista integral, baseada em um programa completo de atendimento a todos os aspectos da vida humana: história, geografia, gramática, ginástica, retórica, filosofia, música e matemática.

Jaeger (2001) julga que, com o passar do tempo, esta proposta foi considerada um ideal de educação integral, porque

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (JAEGER, 2001, p. 342-343).

Entretanto, por um longo período de tempo, a formação humana deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado nos mais diversos contextos sociais. Isso porque a educação formal, conforme estabelecida atualmente, ainda não era uma realidade em instituições públicas que indistintamente atendessem a todos (COELHO, 2009).

Com o advento da Revolução Francesa, no século XVIII, houve uma proposta de criação de escolas públicas com uma visão mais ampla de educação, em que todos teriam formação intelectual, moral e física. Sob o ideal de universalização da escola, o objetivo era transformar súditos em cidadãos, rompendo com o clero e com a nobreza (ANICETO e MORAES, 2016).

Ainda sobre o século XVIII, Coelho (2009) evidencia dois grandes defensores da educação pública integral. O primeiro, Louis-Michel de Saint-Fargeu (1760-1793), advogado e presidente do Parlamento Francês. Lepelletier, como era mais conhecido, propôs uma educação com formação integral, fundamentada em princípios de desenvolvimento das capacidades físicas, morais e intelectuais, que atendesse gratuitamente a meninos e meninas igualmente. Nesse período, e sob tal proposta educacional, foram criadas as primeiras escolas de educação infantil.

Com a percepção de que a educação deveria garantir a possibilidade de desenvolvimento individual, o segundo defensor apresentado por Coelho (2009) é o Marquês de Condorcet, cujo nome era Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat (1743-1794), filósofo, matemático, político francês e um dos participantes da Revolução Francesa. Era defensor dos direitos concedidos

por uma sociedade democrática, incluindo a educação, e propunha ensino público, igualitário, laico e gratuito para homens e mulheres. (ANICETO e MORAES, 2016).

Tempos à frente, fomentada pela ideia de emancipação humana, proporcionada pelo processo contraditório da sociedade capitalista, a concepção de educação integral no século XIX, após a emergência do movimento operário favorecido pela Revolução Francesa, propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, para a superação da dicotomia e a ampliação do significado da luta contra a alienação do trabalhador, que ainda desejava, e lutava, para que ele e seus filhos tivessem melhores oportunidades e condições de educação (SILVA, 2014).

Neste contexto histórico, Coelho (2009) evidencia Mikhail Aleksandrovich Bakunin (1814-1876), filósofo e político russo, como mais um defensor da educação integral. Como principal representante dos anarquistas, defendia uma concepção de educação integral que garantisse a libertação e emancipação humana a partir da educação que ficou conhecida como Pedagogia Libertária ou Educação Libertária. Em seu ponto de vista, a classe trabalhadora só poderia se emancipar da classe burguesa se tivesse uma formação completa, integral, por isso defendeu os ideais de liberdade, igualdade e autonomia.

De acordo com Luzuriaga (1959), outros filósofos, políticos e intelectuais contemporâneos à Revolução Francesa, influenciados por concepções político-ideológicas, defenderam uma proposta de educação pública integral como direito de todos. Danton e Robespierre, entre outros, desejavam e lutavam por mudanças no regime político e econômico e, conseqüentemente, perda de regalias da burguesia, da aristocracia e do clero.

No Brasil, a partir da primeira metade do século XX são encontradas investidas a favor da educação integral, tanto no pensamento quanto nas ações, mas a discussão ganhou impulso a partir da década de 1930, período marcado pela denominada Revolução de 1930, caracterizada como um movimento de revolta armada que, por meio de um Golpe de Estado, destituiu o presidente Washington Luiz e, com a anuência dos chefes militares, levou Getúlio Vargas ao poder.

Nesse período, Plínio Salgado, líder de um movimento denominado “Ação Integralista Brasileira”, cujo slogan “Deus, Pátria e Família” sugeria uma nova ordem social e econômica ao País, apresentou a ideia e a necessidade da educação integral, baseada na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina (PEGORER, 2014).

O movimento integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militares representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral era a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de

suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. (BRASIL, 2009, p. 15).

A respeito do pensamento integralista, Cavalari (1999) afirma que “a idéia de Educação Integral para o homem integral era uma constante no discurso integralista”, e acrescenta:

O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual. [...] A Educação Integral [...] não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. (CAVALARI, 1999, p. 46, 47).

Por meio da Revolução de 1930 o domínio das oligarquias foi amenizado, visto que o poder dos estados oligárquicos foi diminuído, isto é, “caíram os quadros oligárquicos tradicionais; subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais” (FAUSTO, 2008, p. 182). Getúlio governou o Brasil de forma provisória entre 1930 a 1934, quando, ainda em 1934, a Assembleia Constituinte o elegeu como presidente até 1937. No entanto, permaneceu no cargo até 1945, período conhecido como "Estado Novo".

No que diz respeito à educação no começo do período varguista, em 1932 um grupo de intelectuais críticos a “educação tradicional” em vigor no governo Vargas, reuniu-se a fim de discutir e pleitear uma educação cuja finalidade deveria ser definida em função das mudanças econômicas e sociais. A chamada educação tradicional era classificada como um processo de escolarização recheado de contradições, verbalista e dirigida a uma classe social economicamente privilegiada. Assim, o debate elegia como objeto a ser alcançado uma educação voltada para a valorização da individualidade, um homem moderno, com personalidade individual e livre, cuja escola deveria oferecer uma educação integral com posição de neutralidade, frente às diferenças sociais (CARVALHO, 2016).

Dessa forma, a educação integral no Brasil teve um marco importante em 1932, quando esses intelectuais escreveram o Manifesto dos Pioneiros, com o objetivo de propor algo novo para a educação brasileira. Participaram deste manifesto, Cecília Meireles (escritora), Anísio Teixeira (cientista social, baiano), Lourenço Filho (educador, paulista), Fernando Azevedo (redator do manifesto, advogado, mineiro), Roquete Pinto (antropólogo, pai da radiodifusão brasileira, carioca), entre outros. Pelos mencionados, percebe-se que o grupo era formado por pessoas de diferentes ideologias (COELHO, 2009).

Nesse período de reordenação política do Estado brasileiro, o Manifesto foi publicado em diversos jornais e, posteriormente, em forma de livro. Tendo em vista que havia tomado a educação como um dos temas mais cruciais dos problemas do País, seu texto foi impactante,

porque, além da proposta de formulação de uma política educacional, foi uma denúncia de sua falta.

No texto intitulado “A Educação, uma função essencialmente pública”, o Manifesto apresentava a visão de educação integral:

[...] do direito de cada indivíduo à sua Educação Integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação, que é uma das funções de que família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (PEGORER, 2014, p. 26).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi um movimento renovador, que assinalava um novo modelo de educação que buscasse um elo entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas dos estudantes, tecia críticas a reformas inconsistentes, fragmentadas e desarticuladas da educação e chamava a atenção para a necessidade de planejar a educação e organizá-la em todo o território nacional brasileiro.

Era constituído de importantes propostas, como a que se referia a mudanças nas práticas e saberes pedagógicos, tais como a valorização da experiência da criança e a defesa do ensino rural, como meio de fixar o homem no campo. Entretanto, mesmo que depois de sua propagação a escola estivesse acessível a todos, as conquistas não avançaram no campo da qualidade, dado que as famílias com menores rendas participavam de escolas públicas com qualidade inferior (COELHO, 2009).

O educador Anísio Teixeira, como mencionado anteriormente, foi um de seus participantes e difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos, e defendia um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, “visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

A década de 1950 foi marcada por suas ações educacionais em prol da instituição da educação integral no Brasil, porque colocou em prática o seu modelo de ensino no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, situado no populoso e pobre Bairro da Liberdade, em Salvador, na Bahia.

Inaugurada em 21 de setembro de 1950, a Escola Parque foi uma instituição de ensino pioneira no Brasil, porque trouxe uma proposta, até então, revolucionária de educação profissionalizante e em tempo integral. A realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de artes, faziam parte das suas propostas de ensino (PEGORER, 2014).

Entretanto, vale ressaltar que desde o período colonial brasileiro os liceus jesuítas já funcionavam em período integral ou em regime de internato para os filhos das classes dominantes. Giolo (2012, p. 94) destaca que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. Segundo o autor:

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. (GIOLO, 2012, p. 94-95).

Anísio Teixeira não concebia uma escola com curtos períodos letivos e de "sessões", como ele chamava a escola de turno, por não acreditar que esta fosse suficiente para formar o homem na sua integralidade. Sonhava com uma escola de tempo integral com um programa enriquecido, onde além dos estudos científicos fossem oferecidas atividades práticas, como de trabalho, recreação e arte.

O Centro Educacional estava baseado numa proposta que objetivava integrar os alunos à comunidade escolar, torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros, oferecendo-lhe uma formação integral, desenvolvendo suas capacidades para que pudesse atuar na sociedade de maneira a transformá-la. Atendia quatro mil alunos, aproximadamente, e comportava 4 (quatro) Escolas-Classe e uma escola parque, com sete pavilhões. As Escolas-Classe continham 12 (doze) salas de aula cada, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, setor administrativo, jardins, hortas e áreas livres. Os alunos eram divididos: enquanto alguns permaneciam 4 (quatro) horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais nas Escolas-Classe, outros estavam na Escola Parque, participando de atividades culturais, esportivas, de trabalho, enfim atividades enriquecedoras do currículo e vice-versa. Contava com profissionais habilitados, que participaram de cursos de

aperfeiçoamento, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos (CARVALHO, 2016).

Como participante de destaque nas lutas políticas e educacionais de sua época, defendendo a escola de tempo integral como forma de melhoria da qualidade do ensino, para ele a formação de todas as pessoas, independentemente do local que ocupa em uma democracia, tangencia a relação entre a qualidade e o acesso aos sistemas públicos de ensino, a fim de formar para o trabalho e para a vida em sociedade.

Para esse educador, a saída para um país pobre era educar a sua população, mas não acreditava que escola poderia trabalhar sem planejamento e carecendo de políticas educativas claras. A respeito da necessidade de investimentos na educação escolar, afirmava também que “Não se pode fazer educação barata” e que era preciso “restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas” (TEIXEIRA, 1994, p. 176).

Na década de 1960, inspirado em um experiência em Brasília-DF, surgiu outro modelo de educação integral no Brasil. Convocados pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, criaram o “Plano Humano” de Brasília e organizaram o sistema educacional da Capital para ser modelo educacional para todo o País.

Para o nível educacional elementar foi concebido um modelo de educação integral inspirado na referência de Salvador, porém mais evoluído. Em Brasília, as primeiras superquadras, onde hoje está situado o Centro Histórico da cidade, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e “Jardins de Infância”. Estas escolas foram projetadas por Oscar Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30 mil habitantes residentes nas superquadras iniciais (PEGORER, 2014, p. 28).

Tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o Plano Educacional estabelecia, ainda, que os alunos frequentassem diariamente a Escola-Parque e a Escola-Classe em turno diferentes, passando quatro horas em cada uma delas, com intervalo para o almoço.

O projeto das escolas-parque foi reconhecido internacionalmente, e mais tarde o próprio Anísio instalou no Rio de Janeiro com o nome de escolas-laboratório, ou experimentais, ou de demonstração por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, escolas com propostas bem parecidas. No Rio de Janeiro, a Escola Guatemala funcionou como laboratório de experimentação: “A escola funcionava em horário integral (7:30 às 16h) e, com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), oferecia almoço aos professores, alunos e funcionários. Havia horários especiais para cursos de atualização e encontros de avaliação no final do dia, realizados pela supervisora do INEP. (XAVIER, 1999, p. 114).

Nos anos de 1980, sob o governo de Leonel Brizola, surgem, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Básica – CIEPs. Concebidos por Darcy Ribeiro, os Centros

funcionaram em horário integral e os alunos tinham acesso a métodos especiais de aprendizado, alimentação completa, supervisionada por nutricionistas, prática de esportes e de leitura e tratamento odontológico. Diferenciavam-se das escolas tradicionais no aspecto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, e eram equipados com salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, consultório dentário, cozinha, banheiro com duchas e, alguns, com piscina. (CARVALHO, 2016).

Com relação à esta proposta de educação integral, Darcy Ribeiro (1994, s/p) declarou que

O êxito alcançado pelos CIEPs, enquanto de tempo integral, de dedicação exclusiva para alunos e professores, demonstra factualmente o erro cruel em que incidem aqueles que insistem em manter o sistema de turnos, que é uma perversão brasileira. Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado, que julga indispensável uma escola de dia completo para que sua infância se integre no mundo letrado. Em conseqüência, não há outro caminho para que o Brasil venha, um dia, a dar certo que o de generalizar a educação tipo CIEPs.

Os CIEPs demonstram também que todas as crianças são suficientemente inteligentes para aprender o que se ensina no curso fundamental. A maioria delas, porém, necessita ajudas compensatórias da pobreza em que vivem e do atraso de suas famílias, que não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado. Demonstramos exaustivamente que toda a infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador prestante um cidadão lúcido, se lhes forem dadas algumas ajudas fundamentais.

Primeiro que tudo, uma educação de dia completo; segundo, uma escola suficientemente ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; terceiro, uma dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária, além de uma hora de estudo dirigido. (RIBEIRO, 1994, s/p).

Os CIEPs se constituíram como “uma das mais polêmicas implantações da Educação Integral realizada no país” (BRASIL, 2009, p. 16). Receberam críticas por parte da oposição que alegava alto custo na construção. Também era ponto de divergência a grandiosidade dos prédios. Os adversários do projeto diziam que esse fator deixava a manutenção onerosa aos cofres públicos. Brizola e sua equipe se defendiam mostrando, por meio de dados, que o custo/benefício de um CIEP era menor que de uma escola tradicional. Atualmente muitos se encontram abandonados ou funcionando fora do projeto pedagógico de Darcy Ribeiro. Alguns deixaram de ser escolas para sediar órgãos da administração estadual. Foram interrompidos pela mudança de governo nestes períodos (CARVALHO, 2016).

Movido pelo objetivo de concretizar uma escola ideal em tempo integral, assim como Anísio Teixeira tentava implantar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília, Darcy Ribeiro encarou desafios e intolerâncias que os opositores produziam a respeito desta escola integral de base pública, laica e democrática.

Ribeiro (1997) dizia, entretanto, que o projeto era:

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escola de tempo integral para alunos e professores. [...] Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Demo (2008), participante desta proposta de educação integral em tempo integral, compartilha sua experiência e impressões ao explicitar que

Para Darcy Ribeiro [...], a intenção fundante era pedagógica, envolvida numa marca de qualidade superior e que aparecia nos próprios prédios, projetados por Niemeyer. Entre tantas idéias, fomentava a de introdução da cultura como parte curricular importante, ainda que, na prática, por formação deficiente docente, isto nunca tenha prosperado a contento. Tendo participado desta experiência, sempre me intrigou que Darcy Ribeiro tendesse a não enfrentar mais detidamente a questão docente. Um sinal disso era a aceitação de cursos de pedagogia de três anos à distância. [...] Entendo que um dos percalços mais contundentes da proposta de Darcy Ribeiro foi não ter assumido o desafio docente. Hoje, olhando para trás, parece-me quase óbvio este problema. (DEMO, 2008, s/p).

A educação integral proposta nos CIEPs eram vistas por seus idealizadores como um caminho promissor, em razão de Ribeiro (1997, p. 76) explicitar que “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura.”

Com relação a estas intenções e suas interpretações equivocadas, Demo (2008) afirma:

Entre nós, o interesse pela escola de tempo integral mantém-se vivo, desde as invectivas de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, na segunda metade do século passado. A muitos parece óbvio que as crianças, em especial as mais pobres, só teriam a ganhar se ficassem o dia todo na escola. Este desiderato, entretanto, encobre dubiedades de toda sorte, para além da enorme boa intenção de contribuir mais efetivamente com o processo educativo. (DEMO, 2008, s/p).

No curto governo de Fernando Collor de Melo e na continuidade, com o Presidente Itamar Franco, surgiu, na década de 1990, o “Projeto Minha Gente”, cujo objetivo era desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Propunha-se realizar atendimento em um mesmo local: atendimento em tempo integral, envolvimento comunitário, desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família, nas modalidades de Creche Pré-Escola, Ensino de Primeiro Grau, Serviços de Saúde e Cuidados Básicos, Convivência Comunitária e Desportiva. Ao espaço físico que comportava este Projeto, deu-se o nome de CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (PEGORER, 2014).

Segundo Menezes e Santos (2001) como parte de suas políticas sociais, o governo federal propôs-se a desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes carentes, como forma de assegurar-lhes melhores condições de vida. O governo tinha como estratégias a escola de tempo integral (inspirada no modelo dos

Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs), mas os CIACs sofreram as mesmas críticas conferidas aos CIEPs.

O “Minha Gente” foi concebido pela Legião Brasileira de Assistência, com a coordenação do Ministério da Criança e, posteriormente, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. À época o objetivo era construir cinco mil unidades para o atendimento a seis milhões de crianças. Entretanto, apenas cerca de quatrocentas unidades foram construídas. Quando a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República foi extinta, passou, em 1992, a ser de responsabilidade da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, criada pelo então Ministério da Educação e do Desporto (CARVALHO, 2016).

A partir desse momento foram realizadas algumas modificações em sua concepção e também foi alterada sua denominação para “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” – PRONAICA. Algum tempo depois, o nome foi alterado para CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança, e suas diretrizes visavam garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersetorialidade e a participação comunitária, isto é, a atenção integral com a corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família, e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e social.

Pelos caminhos históricos explicitados até aqui, constata-se que as diretrizes e experiências da educação integral no Brasil não são novas e têm sido pensadas a partir de um modelo que altera as concepções de educação e o trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação do tempo de permanência na escola, dos espaços educativos e à intensificação das tarefas dos profissionais da educação.

Tal constatação aquece o debate acerca da expressiva descontinuidade dos projetos de educação integral e/ou da ineficiência em levar adiante as propostas das várias iniciativas de diferentes concepções, políticas e práticas que foram criadas no Brasil a esse respeito.

Não há como desconsiderar que a história da educação integral neste País está regada por lapsos e desacertos, apesar de seu início datar da década de 1930 do século que já é passado. Por que tantos descaminhos e tentativas que parecem atender a interesses político-ideológicos, mas não validam teorias e práticas eficientes de consolidação desta modalidade de ensino?

Suas ações permanecem pautadas no conteudismo, no formalismo, no tradicionalismo... e outros “ismos” que emperram seu avanço e eficácia. Seus professores? Mantêm metodologias empobrecidas e ultrapassadas, além de sentirem-se desvalorizados e, conseqüentemente, desmotivados para o exercício da docência, o que não os difere de outros que não estejam em ambiente escolar regular.

E seus alunos? Os resultados relativos à aprendizagem ainda permanecem aquém do necessário e os empreendimentos governamentais para seu crescimento são, indubitavelmente, pífios e ineficientes. Propõem aumentar o seu tempo de permanência, por exemplo, mas não investem mínima e competentemente nos sujeitos, nas estruturas e nas práticas pedagógicas que podem (e devem!) alavancar.

Há que se concordar com Demo (2008) quando afirma que

A ETI deveria ser a oportunidade para redescobrir a aprendizagem, a formação. Deveria ser o motivo para um repensar radical de nossas práticas pedagógicas que resultam, recorrentemente, em impasses escolares conhecidos. As cifras do Ideb são horrorosas e as do Saeb indicam queda constante. [...] Mais que ser uma escola grande, dotada de outras parafernalias pedagógicas e mesmo eletrônicas, fazer figura importante na comunidade, abrir-se para acessos assistenciais e sociais múltiplos, a ETI precisa tornar-se a garantia de que é possível aprender bem [...]. (DEMO, 2008, s/p).

Com o intuito de expandir estas e outras reflexões, o presente trabalho identifica e analisa os marcos legais e normativos referentes a esta modalidade de ensino no Brasil, contidos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024) e, em sequência, propõe reflexão acerca de alguns desafios encontrados na política oficial de educação integral brasileira atualmente, o Programa Mais Educação.

2.2 O que é legal na educação integral? - considerações a respeito de seus marcos legais e normativos

No que tange aos marcos legais e normativos da educação integral, o Brasil do século XXI tece uma rede de leis e um programa “indutor” com abrangentes pretensões, o Programa Mais Educação, dada a urgência de enfrentar as profundas desigualdades e processos de exclusão social que atingem amplos contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes trabalhadoras.

Neste trabalho foram identificados os marcos legais e normativos da educação integral no Brasil, e sua análise evidenciou que os problemas que afligem o processo educativo regular não são dirimidos quando postos no contexto de outra modalidade educacional, a educação integral. A base legal é a mesma, e confirma a distância existente entre a letra da Lei e a garantia de uma realidade segura e eficaz de educação, integral ou não.

A metodologia para análise dos marcos legais e normativos da educação integral brasileira, consistiu em identificar elementos pertinentes a esta modalidade de ensino. Partiu-se

do entendimento de que a Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o sujeito em sua totalidade, constituído no transcurso de sua vida, por meio da relação dialética apropriação-objetivação, no contexto de suas relações sociais, culturais e históricas.

Para a investigação foram utilizados três artigos da Constituição Federal, que fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito em seu texto. A saber, artigos 205, 206 e 227. Em seguida, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pelo fato de reforçar a concepção de educação integral com enfoque na importância do pleno desenvolvimento; os artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e seus parágrafos alusivos à educação integral; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007 com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação básica, com destaque para o Programa Mais Educação e suas diretrizes para a educação integral brasileira, e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2014) com suas metas sobre o modelo de educação em turno integral, especificamente.

No processo de análise, considerou-se o ordenamento legal que reforça as políticas de educação integral em tempo integral, as formas de organização do tempo escolar e seus saberes legitimados. Também são consideradas as iniciativas do Governo Federal para garantir o direito à proteção integral de crianças e adolescentes, visando o cumprimento da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), que convocam os municípios a ampliarem a jornada escolar do ensino fundamental.

2.2.1 Identificação e análise dos marcos legais e normativos da educação integral brasileira

2.2.1.1 Do direito à educação ao pleno desenvolvimento e à gestão democrática

A Constituição Federal de 1988 contém três artigos que fazem referência à educação integral, mesmo não fazendo nenhuma menção direta ao termo. No artigo 205 da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206, inciso VI, é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227 responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...].

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O primeiro fator acerca da educação integral, expresso nos artigos 205 e 227 da Constituição Federal de 1988, emerge em seu texto quando este afirma que a educação é um direito social extensivo a todos e visa o “desenvolvimento global da pessoa, ou seja, de uma educação integralizadora” (PEGORER, 2014, p. 12).

No que tange à garantia do Estado ao direito à educação, Marshall (1967) declara que há um histórico que é variável de país para país, considerados os determinantes socioculturais de cada um. Este autor reitera que a educação das crianças está diretamente relacionada à cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990), em seu artigo 53, referenda esta premissa ao afirmar que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

Silva e Silva (2012) asseveram que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a Constituição de 1988 trabalham com duas concepções fundamentais: a da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, inclusive à educação, e a da proteção que deve-lhes ser garantida pelo Estado.

Conforme Faria (2011), são muitas as reflexões que apresentam a proteção social como uma condição da educação integral. Uma delas aponta a proteção social como compensação das desigualdades socioeconômicas geradas pelo capitalismo:

[...] a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania. (FARIA, 2011, p. 45).

A educação integral compreendida nesta concepção, é um direito inalienável de todas as crianças e adolescentes e precisa estar presente em instituições públicas de modo a garanti-la àqueles grupos sociais que não podem, particularmente, custeá-la.

Isso não implica apenas segurança, diversão, aprendizagem e desenvolvimento coletivo. Significa terem a oportunidade de enxergar o lugar que a sociedade reservou a eles, de indagar a si mesmas se querem continuar nesse lugar e de construir perspectivas dos lugares que pretendem ocupar. Tal deslocamento implica na formação de um sujeito de direito, um sujeito social (OLIVEIRA et al, 2014).

Para Silva (2014), a concepção que evidencia o intento legal de proporcionar o pleno desenvolvimento, uma formação integral, remete à concepção de integrado, e este deve ser compreendido no sentido de superação da fragmentação do próprio ser humano, o que pressupõe que em qualquer escola e em qualquer momento histórico a educação deve ser capaz de propor uma articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando que não há um único modo de ensinar e aprender.

Esta integralidade, que tanto se fala em educação, é construída a partir de diferentes linguagens, situações e/ou condições de aprendizagens. Levar em consideração a formação baseada nos aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais, se faz necessário, dialogando entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional (MAURÍCIO, 2009).

Arroyo (2012) defende que para que o pleno desenvolvimento aconteça, para dar conta de um projeto de educação integral, é preciso reorganizar e alargar a função da escola, da docência e dos currículos. É preciso articular o direito ao conhecimento às ciências e tecnologias, ao direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Ele afirma que “essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais” (ARROYO, 2012, p. 37).

A concepção legal de gestão democrática no ensino público é evidenciada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Esse texto dá base à intersetorialidade e à gestão democrática como estratégias de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta da proteção integral de crianças e adolescentes.

Silva (2014) declara que a gestão democrática é um instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e que suas formas devem ser entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

Segundo Gadotti (2001) de nada adiantaria uma lei de gestão democrática do ensino público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Para este autor, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva.

Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar, levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Logo, pensar na concepção que evidencia um modelo de educação integral democrática, é pensar que gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum, que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola por meio da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

2.2.1.2 Do tempo integral e da ampliação da jornada escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 foi aprovada em 1996 e em sua composição há artigos que dizem respeito à educação integral. O artigo 2, por exemplo, afirma que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Constata-se na letra desta Lei que as concepções relativas ao pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para exercer a cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade – gestão democrática e intersetorialidade, estão presentes.

Já os artigos 34 e 87, parágrafo 5º, trazem a concepção do oferecimento do ensino fundamental em tempo integral.

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.

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

[...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

A concepção referente à ampliação da jornada escolar também está explicitada no texto dos planos nacionais de educação. No primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/01), que vigorou de 2001 a 2010, dentre as metas para o ensino fundamental propunha a Meta 2, que no item 21 previa

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001).

O segundo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/14), sancionado em 25 de junho de 2014, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – para serem executados nos dez anos que compreendem 2014 a 2024. A Meta n.6, cujo tema é “Tempo Integral”, torna a ampliação da jornada escolar um objetivo a ser alcançado em todo o País. Seu texto propõe “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, constata-se que as concepções da legislação referente à educação integral tendem a relacionar ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral. Tais concepções sugerem ainda que este é (foi) o caminho encontrado pelo Governo Federal para melhorar a qualidade da educação.

Conforme estudos de Pinheiro (2009), a concepção ‘tempo escolar’

[...] é definida como o tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada [...] para o fomento da educação integral. A organização do tempo é tida como um turno de atividades escolares e um contraturno de atividades complementares, no qual são desenvolvidas as ações socioeducativas. (PINHEIRO, 2009, p. 111).

Reitera-se que, segundo Paro et al (1988), a escola pública de tempo integral surge como uma das “soluções novas” para os problemas gerados pela crise econômica no âmbito educacional. Alves (2014) diz que, de acordo com a legislação, existe uma relação entre educação integral e melhoria da aprendizagem com a escola de tempo integral. Essa relação muitas vezes aparece como sendo o meio para se assegurar a educação integral.

Nesse sentido, o tempo de estudo é o diferencial, ou seja, a ampliação da jornada escolar aparece como a possibilidade de promover a educação integral.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. Um de seus objetivos é

melhorar todas as etapas da educação básica e, dentre as ações propostas para seu alcance, destaca-se o Programa Mais Educação - PME, que prevê a ampliação da educação integral no Brasil.

O PME é apresentado como uma política educacional-social, como um caminho à formação integral para crianças e jovens destituídos de melhores oportunidades de escolarização. Com essa medida, espera-se reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar (ALVES, 2014).

Em seu artigo 2, diretriz VI, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007), sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar. O tempo ampliado de aprendizagem deve estar sob a responsabilidade da instituição escolar, como descreve a diretriz VII: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007).

Ao tecer análise a respeito do tempo escolar e sua representação no contexto do Programa Mais Educação, Pinheiro (2009) apresenta que

[...] o termo contraturno fornece subsídio para a compreensão de que a ampliação do tempo preconizada pelo Programa *Mais Educação* tem como forma de implementação a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, complementar ao primeiro. Dessa forma, constatamos um primeiro apontamento quanto à concepção de educação integral do Programa: o de que o tempo é compreendido como a ampliação da jornada escolar, organizada na forma de turno e contraturno. (PINHEIRO, 2009, p.79, grifo do autor).

Acredita-se assim que a articulação entre o horário regular e o horário complementar possa ajudar no processo educativo. Entretanto, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há que “superar o dualismo entre os dois turnos” e afirma que “encontramos escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo, mais educação, para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões.”

A respeito de tal concepção, Gadotti (2001, p. 35) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

O fato é que a educação integral da educação básica pública em escolas de tempo ampliado é um processo em curso, por isso é imprescindível entender que os marcos legais e normativos da educação integral fazem parte de uma trajetória histórica das concepções e experiências com educação integral em escolas brasileiras.

Evidenciam, entre outros fatores, a legitimidade do direito à educação, da compreensão a respeito do desenvolvimento integral dos estudantes, do reconhecimento dos desafios dos saberes, dos currículos, da necessidade do discernimento entre educação integral e escola de tempo integral e da importância de transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. Entretanto, essas concepções legais merecem reflexão e análise.

A que diz respeito ao **direito à educação** remete ao fato de que mais do que identificá-la na letra da Lei, é preciso pensar que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso, mas da permanência na escola e do seu padrão de qualidade, que são fatores intimamente relacionados e devem estar baseados em princípios nos quais o ensino é estruturado. A declaração deste direito, subjetivo, universal e intransferível, deve trazer frescor à memória sobre este princípio constitucional, reverberado em outras leis, e suas condições de efetivação.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a escola é o local onde os conhecimentos científicos historicamente construídos são organizados e sistematizados, de modo a facultar sua apropriação. Logo, a que pretende educar integralmente, deve compreender que seu papel é o de possibilitar ao indivíduo o acesso à produção humana acumulada, notadamente a cultural, a qual, por sua vez, é essencial para que o sujeito constitua-se plenamente (URT, 2016).

Nesse contexto, a modalidade educação integral e as leis que a respaldam precisam fazer pensar que, apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória da escolarização, o direito à educação ainda tem sido diminuído pelas diversas desigualdades, o que permanece comprometendo princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e o nível de qualidade equivalente para todos.

Sequencialmente, não pode-se negligenciar a concepção legal do **pleno desenvolvimento** e como esta deve ser compreendida. No contexto da educação integral é importante considerar que ela também diz respeito à totalidade do sujeito, do olhar o ser humano de forma polissêmica, holística. Vai além dos aspectos da racionalidade ou da cognição.

Para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços, enxergando-os como sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem. Então, compreende-se que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo contínuo.

Sobre tal premissa, faz-se importante considerar que Vygotsky postula que o conhecimento é construído através de interações sociais e “concebe a criança (o adolescente, o

adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p.24).

Nesse processo de interação, Vygotsky evidencia a importância da linguagem, porque é por meio da interação e da comunicação com o outro social que avança-se na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano, com a mediação da linguagem.

De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskyana, “enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito, que é interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em determinada cultura. Por isso, pode-se entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações.

Sendo assim, ao pensar sobre o pleno desenvolvimento é preciso compreendê-lo como um processo que assume o sujeito em sua totalidade, em sua condição multidimensional: social, estética, cognitiva, psicológica, afetiva, econômica, corpórea, ética, artística, cultural, entre outras, considerando também o contexto de suas múltiplas relações.

O trabalho coletivo e a intersetorialidade estão em pauta na concepção legal da **gestão democrática**. Compreendê-la é potencializar a participação de pessoas, instituições, associações, grupos comunitários, voluntários e demais para viabilizar ações escolares e políticas públicas no contexto da educação integral.

É promover a articulação com diversos setores da sociedade, integrar saberes e experiências, estimular a capacidade de trabalhar em equipe. É apreender uma visão de gestão não autoritária na escola, de superação, por vezes, do conhecimento técnico-administrativo e compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem na escola.

É perceber que parte de uma política de **educação integral** é a articulação intersetorial. Ou seja, educar um indivíduo integralmente depende necessariamente da articulação, da integração e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transportes, planejamento, etc.

Por fim, cabe considerar o **tempo integral** e sua concepção na legislação estudada. Os termos que a acompanham, “progressiva ampliação” e “contraturno escolar”, indicam, no caso do primeiro, que a educação integral no Brasil ainda não possui uma definição quanto ao tempo de permanência do estudante na escola – o que pressupõe processo de construção e/ou consolidação ou possível alteração.

No caso do segundo termo, entende-se que há uma reafirmação relativa à permanência do educando no ambiente escolar em horário de aula inverso ao regular. O próprio Programa Mais Educação expõe o compromisso de “implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças” (BRASIL, 2009, s/p).

Entretanto, é necessário alargar essa compreensão. É necessário rever, de modo geral, como esse tempo é empregado no cotidiano escolar, porque a ampliação da jornada escolar é proposta central nesta legislação, e pensar sobre ela de forma isolada, descontextualizada, não contribuirá para uma visão realista e aprofundada da educação integral.

Analisar o tempo integral pressupõe pensar em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro. Acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade (a mesma relacionada ao direito à educação), porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo percebendo que a legislação a apresenta como solução para a escola pública.

As concepções a respeito da educação integral brasileira, identificadas nos marcos legais e normativos analisados nesse estudo, reiteram os desafios enfrentados por esta modalidade de ensino no Brasil.

Mais do que identificar tais concepções ou compreendê-las, esta análise permite perceber que os problemas que afligem o processo educativo regular não são dirimidos quando postos no contexto de outra modalidade educacional, a educação integral. A base legal é a mesma, e confirma a distância existente entre a letra da Lei e a garantia de uma realidade segura e eficaz de educação, integral ou não.

É certo que a educação integral, com suas diversas concepções, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, mas é de suma importância construir sobre pilares sólidos, leis conscientes, que enxerguem a realidade social, educacional e proporcionem integralmente o que o sujeito, em sua totalidade, efetivamente tem direito.

A produção de conhecimento em torno da temática ‘educação integral’ tem sido significativa e pertinente no contexto educacional brasileiro.

Entretanto, o estudo a respeito de algumas concepções identificadas nos marcos legais e normativos da educação integral no Brasil, realizado sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e apresentado neste trabalho como resultado de pesquisa documental e bibliográfica, possibilita a apresentação de algumas considerações significativas a respeito do tema.

Considera-se que a educação integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais e não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no País, mas não pode-se olvidar a importância da reflexão em torno da legislação brasileira, que avançou nas últimas décadas para tornar a educação integral um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Faz-se necessário pensar se o conjunto de disposições legais em vigor, que pretende respaldar a educação integral, mais compreendida nessas leis como a que é oferecida em escola com jornada estendida, é suficiente para que gestores públicos, escolas e comunidades de todo o País implementem ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo.

Pensar em educação integral, pressupõe conceber uma base legal que contemple uma escola diferente da que tem sido apresentada. Uma escola-espaco de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, também sejam percebidos como seres em sua totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Certamente, algumas questões abordadas neste estudo requerem aprofundamento, contudo espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para a compreensão da temática e instigue novos questionamentos e novas pesquisas.

2.3 Política de educação integral hoje – Programa Mais Educação: formação de professores e aprendizagem

No Brasil, a partir da primeira metade do século XX são encontradas investidas significativas a favor da educação integral, tanto no pensamento quanto nas ações. Nomes, como Plínio Salgado, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são expoentes deste modelo educacional brasileiro, que propunha uma escola que desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e

educação física, saúde e alimento à criança, “visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Essa multiplicidade de funções atribuiu à instituição escolar um desafio que amplia as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático.

No contexto desta abrangência, a relação tempo, espaço e educação integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação, porque há que se considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar; espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada, e os diversos profissionais e agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação.

O Ministério da Educação, em Texto de Referência para o Debate Nacional a respeito da educação integral, Brasil (2009b), declara que

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade [...]; para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial [...], ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. (BRASIL, 2009b, p. 18).

A respeito das perspectivas teórico-conceituais, históricas e pedagógicas acerca da educação integral, o mesmo Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009b), considera que faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo, pautado na análise das desigualdades sociais, nos problemas de distribuição de renda, no valor das diferenças segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas, destacando a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Silva (2014) reafirma que ao tratarmos a educação, entendida como uma atividade essencialmente humana, sempre houve associação entre educação e tempo, principalmente quando esse tempo é utilizado e institucionalizado para a formação escolar. O tempo escolar vem sendo discutido como elemento que possibilita uma educação de qualidade, a educação

integral, e mesmo como alternativa para a classe trabalhadora como forma de ocupação de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, faz-se importante analisar as políticas de formação de professores para a escola de tempo integral contidas no Programa Mais Educação, em decorrência da relação que o trabalho docente estabelece com a aprendizagem.

A metodologia desta análise consistiu em apreender os pressupostos acerca da formação de professores da escola de educação integral, explicitadas no Programa Mais Educação, instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17, em 24 de abril de 2007, envolvendo os Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social.

O artigo 1 da referida Portaria, afirma que o Programa Mais Educação visa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Tal proposta de educação integral tem como finalidade ampliar o tempo e o espaço educativo do aluno, com intenção de melhorar o rendimento e o aproveitamento escolar, combater o trabalho infantil, retirar a criança que vive em lugares vulneráveis, incentivar o esporte e propiciar a interação entre escola, família e comunidade (BRASIL, 2009).

Mesmo tratando-se de um Programa específico, o processo de apreensão das propostas acerca da formação de professores e da aprendizagem e a respectiva análise foram norteadas por um olhar à escola de tempo integral sob uma perspectiva de educação integral, a da Psicologia Histórico-Cultural.

A fim de respaldar teoricamente este estudo, optou-se por realizar pesquisa documental e bibliográfica em documentos norteadores do Programa Mais Educação, artigos e livros de diversos autores que têm estudado o tema da educação integral brasileira e da formação docente. Considerando que a teoria histórico-cultural, Vygotsky e seus interlocutores, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, analisa como o professor participante deste Programa é reputado em sua total dimensão, tendo em vista que as políticas aqui apreendidas fundamentam o entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral.

2.3.1 Programa Mais Educação, alguns desafios à formação de professores e à aprendizagem

As diretrizes para a educação integral no Brasil têm sido consolidadas a partir de um modelo que altera as concepções de educação e o trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação dos espaços educativos e intensificação das tarefas dos profissionais da educação. Tal constatação aquece o debate acerca da formação dos professores que fazem parte desta modalidade de ensino, e em decorrência da relação que o trabalho docente estabelece com a aprendizagem, uma vez que o Programa Mais Educação é composto por critérios que visam ampliar o tempo de permanência na escola e, conseqüentemente, a jornada de trabalho.

Criado em 2007, por meio de uma Portaria Interministerial, embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³, o Programa Mais Educação – PME é um dos programas criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural. Prevê ações socioeducativas no contraturno escolar, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e dos espaços educativos seja solução para a problemática da qualidade de ensino.

A área de atuação do Programa, demarcada inicialmente para atender em caráter prioritário as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e onde os estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade social – segundo o Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010). Iniciou em 2008 com a participação de 1.380 escolas e ao longo dos anos tem sido ampliada.

Segundo Castro e Batista (2016),

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Inep em 2007, representa a iniciativa [...] de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agrega o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP à possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Calculado a partir dos dados de aprovação obtidos no Censo Escolar e da média de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB, para as unidades da federação do país, e a Prova Brasil, para os municípios. (CASTRO e BATISTA, 2016, p. 01).

No que tange à educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, o IDEB é um importante instrumento de avaliação da aprendizagem, com vistas à proposta de melhoria da qualidade do conhecimento que tem sido facultado aos educandos que pertencem às escolas desta modalidade de ensino.

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira. Inclui ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios

A esse respeito, o Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009b) indica que

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais [...]. Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (BRASIL, 2009b, p. 11).

O Programa Mais Educação, com todo seu arcabouço avaliativo, é apresentado como uma política educacional-social, como um caminho à formação integral para jovens e crianças destituídos de melhores oportunidades de escolarização. Com essa medida, espera-se reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar (ALVES, 2014).

Com apoio de quatro ministérios (Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura) e fomentado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE⁴ e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE⁵, o Programa Mais Educação é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas – PAR⁶ e chega às escolas com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2009b).

Seu Texto Referência, Brasil (2009b, p. 11), também relaciona as discrepâncias oriundas das desigualdades “nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar” e “a situação de vulnerabilidade e risco social” como fatores contribuintes para “o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares”, e considera que

[...] a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, instituído em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

⁵ O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

⁶ O Plano de Ações Articuladas – PAR, deve ser elaborado por estados, municípios e Distrito Federal, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, um programa estratégico do PDE. Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. (BRASIL, 2009b, p. 13).

Todavia, há que se pensar que a “vitória” sobre as discrepâncias ou mazelas sociais, não pode estar alicerçada somente na extensão do tempo de permanência do aluno na escola, mas na oferta de um ensino que atenda aos padrões de qualidade da educação. O principal objetivo das práticas pedagógicas, em escola de tempo integral ou não, deve ser a promoção da aprendizagem dos alunos, assegurando-lhes, como consequência, condições de sucesso escolar.

Com relação à esta proposição do Programa Mais Educação, Demo (2008) declara que

Comete-se aí o mesmo equívoco da LDB, quando aumentou os dias letivos, não o compromisso com a aprendizagem. Precisamos de 200 e mais dias de aprendizagem, não de aula. Os dados disponíveis mostram que, aumentando aula, nem de longe se garante melhor aprendizagem. Ao contrário: após a introdução dos 200 dias letivos nunca aconteceu tamanha queda no aproveitamento escolar, ocorrida em 1999 [...]. Assim, o primeiro repto é direcionar a ETI para o desafio da aprendizagem: fica-se o dia todo na escola para poder aprender tem. Em certo sentido, o resto é resto. (DEMO, 2008, s/p).

Nesse contexto, outro fator a ser considerado são os indicadores de desempenho utilizados para monitorar o sistema de ensino no País, que, não por acaso, sustentam o IDEB. Os primeiros são “indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar” e, os segundos, “indicadores de desempenho em exames padronizados, como o SAEB e a Prova Brasil”. (PAZ, 2016, p.12).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criados pelo INEP, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, cujos testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e terceira série do ensino médio e estão restritos a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos. Convém, por oportuno, ressaltar que a combinação de indicadores de fluxo (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e Saeb) dos alunos, que resultam no IDEB, é calculada em valores de 0 a 10. A meta do MEC é que o Brasil atinja até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (PAZ, 2016, p.13).

Ao analisar estes indicadores de desempenho educacional utilizados para medir o sistema de ensino no País, Fernandes (2007) apresenta que há desacordo entre as informações originadas, enunciando que “um indicador de desenvolvimento educacional deveria combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar” (FERNANDES, 2007, p. 07).

O que se depreende é que um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os

alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007. p.7).

Demo (2008), avançando nesta direção e considerando a relação “tempo integral”, entendido como extensão de jornada escolar, e “educação integral”, entendida como qualidade de ensino, como proposta pelo Programa Mais Educação, diz:

[...]podemos afirmar que o aluno precisa, ficando mais tempo na escola, aprender a estudar, a ler, a pesquisar e elaborar, de tal sorte que surjam daí modos mais eficazes de aprendizagem. No mínimo, a criança deve alfabetizar-se bem já na 1ª série, impreterivelmente, tornando-se completamente obsoleta a exigência do Ideb de alfabetizar em até três anos [...]. (DEMO, 2008, s/p)

As disparidades e/ou incoerências são perceptíveis nesta relação. Por um lado, a “sugestão” de que manter o aluno mais tempo na escola, com ampliação da jornada escolar, “na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral”, atende, por si só, a “necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” e cabe na “perspectiva de garantir o sucesso escolar” (Brasil, 2009b, p. 13), por outro, embora haja grande ênfase à política de avaliação educacional, a escola pública ainda apresenta grandes problemas, ou melhor, os mesmos problemas de antes, como altos índices de reprovação e evasão escolar, infraestrutura insuficiente ou deficitária, professores mal remunerados e ensino de baixa qualidade.

Logo, ampliar o tempo sem ressignificar a escola, será ampliar as suas mazelas. Avaliar suas práticas educativas sem gerar qualquer impacto transformador em seu sistema de ensino ou intervir intencionalmente em sua qualidade, manterá sua precariedade.

Se ainda houver dúvidas, pode-se observar os poucos resultados do IDEB nos últimos dez anos (2010-2015) e constatar o resultado de suas projeções “até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil” (Paz, 2016, p. 13), conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - IDEB 2005 - 2015 e Projeções para o Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
 Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1711940>

O ano de 2005 foi o ano de implantação do IDEB e, de acordo com os dados relativos à escola pública, no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, o Brasil alcançou 3.6 pontos na escala para os anos iniciais do fundamental, o que revela uma precariedade educacional. Em 2015, o índice aponta a marca de 5.3 pontos, o que indica crescimento de 1.7 pontos.

Entretanto, apesar de verificar-se avanço na melhoria da qualidade da educação, segundo parâmetros do IDEB, este ocorre em pequena escala quando comparado ao período em que ocorreu, por exemplo, e à meta de 6.0 proposta pelo Ministério da Educação. Os passos rumo aos índices de melhoria da qualidade do ensino têm sido morosos e, por conseguinte, ainda ineficientes.

A realidade, porém, apresenta-se ainda mais extasiante quando observam-se os índices dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Com início de 3.2 pontos em 2005, evidenciando a mesma precariedade da fase inicial, os anos finais apresentam crescimento irrisório entre 2007 e 2011 e não atingem suas respectivas metas em 2013 e 2015.

O ensino médio, com realidade ainda pior, apresenta os inapropriados 3.1 pontos em 2005, 3.2 em 2007 e estagna em 3.4 de 2009 a 2013, sendo que neste último ano e em 2015 também não atinge suas metas de crescimento.

Com obviedade nas palavras, ao observar estes resultados constata-se que a realidade educacional brasileira não tem contribuído para que haja crença no alcance de 6.0 pontos no IDEB até a data prevista pelo Ministério da Educação. Seus dados permitem concluir que o caminho em direção ao compromisso com a aprendizagem está equivocado e, reitera-se, somente a ampliação o tempo de permanência na escola não contribuirá para a reversão deste quadro.

Os dados disponíveis indicam que o aproveitamento escolar estaria em queda, [...] não dando resultado coisas como aumento de tempo de aula. Torna-se assim ocioso pretender que tempo integral signifique aumento de coisas que não contribuem para a aprendizagem. [...] a assim dita escola integrada tende a ser uma farsa: existe na escola mais movimento, presença de entidades que cercam a escola, surgimento de múltiplas atividades, mas a aprendizagem continua miserável como antes. Tudo isso não vale nada, se o aluno não aprender bem. (DEMO, 2008, s/p).

Ao pensar uma escola com educação integral pode-se agregar o tempo integral e suas prerrogativas para a qualidade da educação, mas, para tal, pensá-la no âmbito da aprendizagem também deve pressupor pensá-la no contexto de quem ensina.

A aprendizagem e a atividade docente estão intimamente relacionadas, uma vez que uma das principais tarefas do trabalho do professor é a socialização do conhecimento, objetivando à melhoria da condição dos alunos, no sentido de “tomar os alunos no pé que estão e esperar que no fim do ano estejam num nível superior” (TARDIF, 2005, p. 205).

No que diz respeito à proposta de educação integral do governo brasileiro, o professor inserido no Programa Mais Educação,

[...] é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que 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. (BRASIL, 2009, p. 36).

No PME, o professor é solicitado a sair do espaço da sala de aula, para avançar na “valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos” (BRASIL, 2009b, p. 37), articulando o espaço escolar ao espaço da comunidade, que envolve a vida na família, no bairro e na cidade. Significa que os novos desafios que o Programa suscita, com o propósito de

ampliação da jornada escolar, ampliando os espaços educativos, demanda também aos professores novas responsabilidades (SILVA e SILVA, 2012).

O item 4 do documento norteador do Programa Mais Educação tem como título “Quais são os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação?” (BRASIL, 2009c, p.14). A resposta vem pela constatação de que no Programa Mais Educação são considerados educadores todos os que compõem o ambiente escolar, denominados como profissionais da educação, estudantes e agentes culturais (monitores e estudantes universitários). Estes últimos apresentam-se sob a observância da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 2009c).

A justificativa para esta consideração é encontrada nas palavras que afirmam:

Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA. (BRASIL, 2009c, p.14, grifo do autor).

Nesse contexto, surge também a figura do ‘professor comunitário’, cuja função é coordenar “o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.” (BRASIL, 2009c, p.14).

No contexto da aprendizagem, Demo (2008) afirma, porém, que

A aprendizagem discente depende, em grande medida, da aprendizagem docente. Decorre disso que não se faz ETI sem um professor alternativo. Dito de outro modo, não há como inventar uma ETI inovadora sem um professor inovador. Caso contrário, o professor vai apenas “dar mais aula”. [...]ETI adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, um por um, cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. Para fazer da ETI uma comunidade de aprendizagem, a figura chave é professor. Qualquer inovação profunda na escola só pode ter efeito adequado e, sobretudo, ser bem aceita, através das mãos do professor. Ao final, o aluno só pode aprender bem com um professor que aprende bem [...]. (DEMO, 2008, s/p).

Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, sua ruptura com práticas obsoletas de ensino, que, por vezes, pressupõem uma relação burocrática e instrucionista com o ser aprendente, categoria na qual ele também está inserido.

Numa concepção histórico-cultural de aprendizagem, o educador deve compreender que o ser humano é resultado das interações sociais, e este é um processo ativo. O sujeito (professor, aluno...) não está imerso passivamente em um conjunto de relações, mas sempre interage.

As atividades de ensino e aprendizagem, então, também segue o mesmo pressuposto. É importante que o aluno tenha um motivo para aprender, veja finalidade em aprender e perceba uma relação do aprendido com a vida. Por outro lado,

[...] por mais motivos que o professor tenha, por mais que ele veja uma finalidade e por mais sentido que faça para ele o que quer ensinar aos alunos, se o mesmo não ocorrer com eles, não ocorre uma atividade de aprendizagem. Pode tornar-se uma atividade de ensino, porque atende a finalidades e motivos do professor, mas não é atividade de aprendizagem porque não atende a motivos e finalidades dos alunos. (HENTZ, 1999, p. 18).

No sentido de preparo do professor para tal interação psicopedagógica, Silva e Silva (2012) indicam que o Programa Mais Educação **prevê** formação do professor da escola de tempo integral, mas esta não se apresenta diferenciada da “escola regular”. Não se pretende específica às novas exigências.

Os mesmos autores ainda afirmam que esta proposta não se adequa ao tamanho da responsabilidade que está sendo transferida para os professores da educação básica, em tornar possível, diante de todas as adversidades, não só uma educação integral dos estudantes, mas também uma ampliação da jornada escolar. Este é um esforço que deve envolver os professores numa perspectiva de formação “que não seja pautada na ideia do que Paulo Freire chamou de ‘Educação Bancária’” (SILVA e SILVA, 2012, p.190).

A esse respeito, Silva (2014) considera que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é imprescindível refletir sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar. A autora afirma que não é possível apontar modelos a serem seguidos na educação profissional do docente, “pois estes se esgotam no praticismo do agir” (Silva, 2014, p. 18), trazendo repetições e poucas reflexões sobre a prática do ser professor, mas que é necessário buscar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores.

Guará (2006, p. 36) compreende que o desafio da formação gira em torno dos limites e possibilidades dessa ‘nova’ forma de pensar a educação, levando em conta as condições estruturais, econômicas e profissionais do cenário educacional.

No que tange à formação do professor que deve atuar nesta modalidade de ensino, Silva e Silva (2012) questionam se temos uma estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe. Os autores acreditam que um dos primeiros aspectos que devem ser considerados e analisados refere-se à

formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento deste projeto educativo tão amplo e complexo.

Um dos principais impasses é a falta de formação e valorização profissional, causando um impacto negativo na educação. Não basta oferecer uma formação alheia ao contexto social, por exemplo, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, que possibilite aos professores o entendimento de suas tarefas (SILVA e SILVA, 2012).

Gatti (2000, p. 90), afirma que para que o ensino seja efetivo e com qualidade, é “necessário reconhecer que não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por desenvolver este ensino” Gatti (2000, p. 90).

A esse respeito, Demo (2008) rescinde com a perspectiva cristalizada de formação professoral:

Imagino ser o absurdo mais contundente inventar uma ETI para aperfeiçoar o reprodutivismo. Assim, há que se pleitear formação adequada do corpo docente, antes de iniciar qualquer experiência de ETI. Nesta formação, os pontos altos deverão ser: instituir a regra de que somente dá aula quem é autor; sedimentar a habilidade de pesquisa e elaboração própria (individual e coletiva); cultivar autonomia teórica e prática, de tal sorte que todo professor possa oferecer projeto pedagógico pessoal de qualidade, sem ser ventríloquo de qualquer proposta alheia; aprimorar a habilidade de leitura, estudo, argumentação, para servir de exemplo aos alunos. Este tipo de formação não advém de cursinhos rápidos e encurtados, tipo semana pedagógica, mas de estudo sistemático, fundado em exercícios constantes de autoria. É por isso que se considera leviana a noção de transformação despreocupada de escola tradicional em tempo integral apenas aumentando o tempo de permanência do aluno e somando atividades cumulativas. (DEMO, 2008, s/p).

Outro aspecto a ser considerado, é que o trabalho do professor e a sua formação estão intimamente relacionados à escola, portanto a primeira premissa para pensar e elaborar um projeto de formação de professores é discutir a função da escola na sociedade. A escola é uma instância e instituição social, dentre outras, que tem um papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador quanto transformador (SILVA, 2014).

A respeito dos desafios para a formação do professor de escola de educação integral, Silva e Silva (2012, p. 179) afirmam que para o governo e suas políticas de implantação e atendimento a esta modalidade de ensino, nas quais inclui-se o Programa Mais Educação, a formação do professor apresenta três razões de ser: “estimular a prática profissional; melhorá-la e implementar a política social”, tendo em vista que a escola e os professores precisam desenvolver a sua capacidade de renovação, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços atuais e fazer face às novas exigências que emergem dos diversos setores sociais e recaem sobre as escolas.

Essas demandas, além de amplas e complexas, estão surgindo com muito mais frequência e intensidade, o que imprime, por exemplo, a necessidade de cursos que deem conta de preencher as necessidades profissionais, enquadrando-se nos limites de tempo e espaço dos professores e da urgência da demanda (SILVA e SILVA, 2012).

Nesse contexto, Belloni (2006) chama a atenção para a educação a distância, que denomina como uma forma industrializada de ensino. Considera como uma dinâmica educativa que está disseminada e que objetiva atender esta crescente demanda de professores que buscam a formação, inicial ou continuada, como garantia das condições de empregabilidade. Porém, segundo a autora, um dos impasses consiste na qualidade desta modalidade de formação.

A esse respeito, Gatti (2011) também considera a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz à estabilidade e à progressão profissional e gera alguns problemas que mereceriam melhor consideração, porque afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade de ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e até mesmo desistências da profissão.

Para Saviani (2003) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Por sua vez, Silva (2014) afirma que para pensar a formação do professor para educação integral na escola de tempo integral, são necessárias três premissas não mencionadas explicitamente no Programa Mais Educação: a função da escola, a função docente e o trabalho docente, que levam à conclusão de que a tarefa da educação integral, de elevar moral e intelectualmente o homem pela capacidade de crítica, ética e elaboração de síntese diante da realidade, só poderá se efetivar no reconhecimento da condição de intelectual do docente. Isso pelo caráter do seu trabalho, pelo estabelecimento de políticas públicas e, conseqüentemente, se os programas de formação tiverem em sua concepção a perspectiva de educação integral para a formação de professores.

Demo (2008) considera que

Na prática brasileira, a chegada da ETI ainda não coincide com “outra” escola e “outro” professor. Tende a esvair-se na mesma escola, apenas mais alongada. Não se poderia esquecer de seus custos (por mais que sejam, de verdade, investimento), o que torna o compromisso com a aprendizagem dos alunos algo iniludível. Para consolidar esta expectativa de um dia ter a todos os estudantes em ETI, é decisivo que a proposta detenha qualidade inequívoca, não só para justificar seus custos e calar seus críticos, mas principalmente para implantar nela a oportunidade sem volta da aprendizagem efetiva. ETI é feita, acima de tudo, para reinventar a aprendizagem e a formação. (DEMO, 2008, s/p).

Diante do exposto, cabe reiterar que a Psicologia Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, e que sua concepção de professor é o de agente mediador do processo de aprendizagem, aquele que leva os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios, ajuda-os a resolvê-los e que com suas intervenções contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito é o que se apreende de Vygotsky quando se examina teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1987, 1991). Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno.

Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado como realização, fato que não se pode afirmar que exista da parte do aluno.

O processo de apropriação dos conhecimentos não acontece de forma passiva e individualizada, mas no contexto das interações. Ainda que seja possível admitir o professor como possibilitador do conhecimento para o aluno, isso não esgota a sua função.

O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim, trabalho pedagógico não significa outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura. “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de

modo partilhado” (Góes, 1991, p.20). Portanto, são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento.

Pode-se dizer que a compreensão que o professor tem do aluno, e do que deve realizar com ele, tem muitas implicações para o seu trabalho. Cabe-lhe permitir que o aluno revele-se por si, mostre-se naquilo que pede como ajuda. Seu papel desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno. O professor é o organizador do ambiente social (Vygotsky, 2003), que é o fator educativo por excelência.

Percebe-se, entretanto, na proposta de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação, que os profissionais docentes encontram-se solitários. Sua política de formação, com seu reconhecimento da importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e as demais considerações apresentadas a este respeito, permitem uma série de interrogações. Dentre elas, por exemplo, ‘o que esta política oferecerá, de fato, à formação do professor?’.

Com explícita indefinição, o Programa parece ainda ter que pensar em uma diretriz consistente para a consolidação da formação docente. Nesse quesito, o Mais Educação se apresenta frágil e contraditório, porque a educação integral remete à concepção de integrado, total, no sentido da superação da fragmentação, logo a premissa para se pensar e/ou consolidar políticas de formação do professor para a educação integral na escola de tempo ampliado, deve apontar para o fato de que é necessária uma formação para um sujeito que também deve ser visto como total, uma formação específica, uma formação integral do professor.

Com relação à aprendizagem, os baixos índices do IDEB e sua relação com esta proposta de educação integral em escola de tempo integral, as fragilidades também são prementes. É preciso agir em direção à estruturação de formas de trabalho que permitam que esta aconteça com mais propriedade e eficácia.

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, não pode-se abrir mão da socialização dos conceitos universais e significativos, do conhecimento das ciências e das artes, por sua importância e porque fazem parte da herança cultural, nem pode-se negligenciar o papel possibilitador do professor no processo pedagógico.

Esta responsabilidade não pode ser dirimida, logo há implicações em sua prática. Implica em organizar que conceitos devem ser apropriados pelos alunos, por meio de diferentes conteúdos em diferentes disciplinas, e estabelecer o processo de apropriação e elaboração destes conceitos organizados em algo que tenha motivo e finalidade para os alunos e relação próxima à sua vida.

[...] o papel do professor torna-se tanto mais essencial, no sentido de mediador da aprendizagem [...], ou seja, de “puxador” do saber pensar do aluno, expondo-o a desafios cada vez mais abrangentes e exigentes e garantindo o devido apoio de teor socrático (nada de fórmulas prontas, tipo apostila). Função central é, com grande antecedência, organizar tempos de estudo, [...] no sentido bem preciso de cuidar que o aluno aprenda [...]. Organizam-se atividades reconstrutivas, não “aulas”, tendo os alunos como atores centrais. Há momento para atividade individual e há momento para atividade coletiva, sendo ambas essenciais. Neste trajeto, cuida-se, como quer o Ideb, de aluno por aluno, permitindo-se que se extingam reprovação e progressão automática. Acompanhando tão de perto o desempenho de cada aluno e avaliando-o por sua habilidade reconstrutiva de pesquisa e elaboração, descobre-se logo quem corre algum risco, havendo tempo mais que suficiente para sanar a questão. (DEMO, 2010, s/p).

Ao considerar esta necessidade de formação e atuação do professor dedicado à educação integral, pode-se (quem sabe?) pensar em encarar os desafios apresentados nesse estudo da política de formação docente do Programa Mais Educação e da aprendizagem, por consequência, com a ajuda de princípios apontados pela Escola Projeto Âncora, citada no item 1.2.1 desta dissertação, em que Pacheco (2016) afirma que os educadores “são mediadores do processo de ensino e aprendizagem”, e a Carta de Princípios (2016b) enuncia que

[...] não é sinônimo de professor ou mestre, não diz respeito àquele que dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada. Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam do Projeto Âncora, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador. (ÂNCORA, 2016b, p. 01).

Reitera-se que, sob tal concepção, o educador rompe com a relação hierárquica entre mestre e discípulo, professor e aluno e, regido pelos valores “respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade”, deve pensar a educação, criticar seu trabalho, no sentido de entender que o que sempre foi realizado, ou feito pela maioria, não é instantaneamente correto e/ou suficiente.

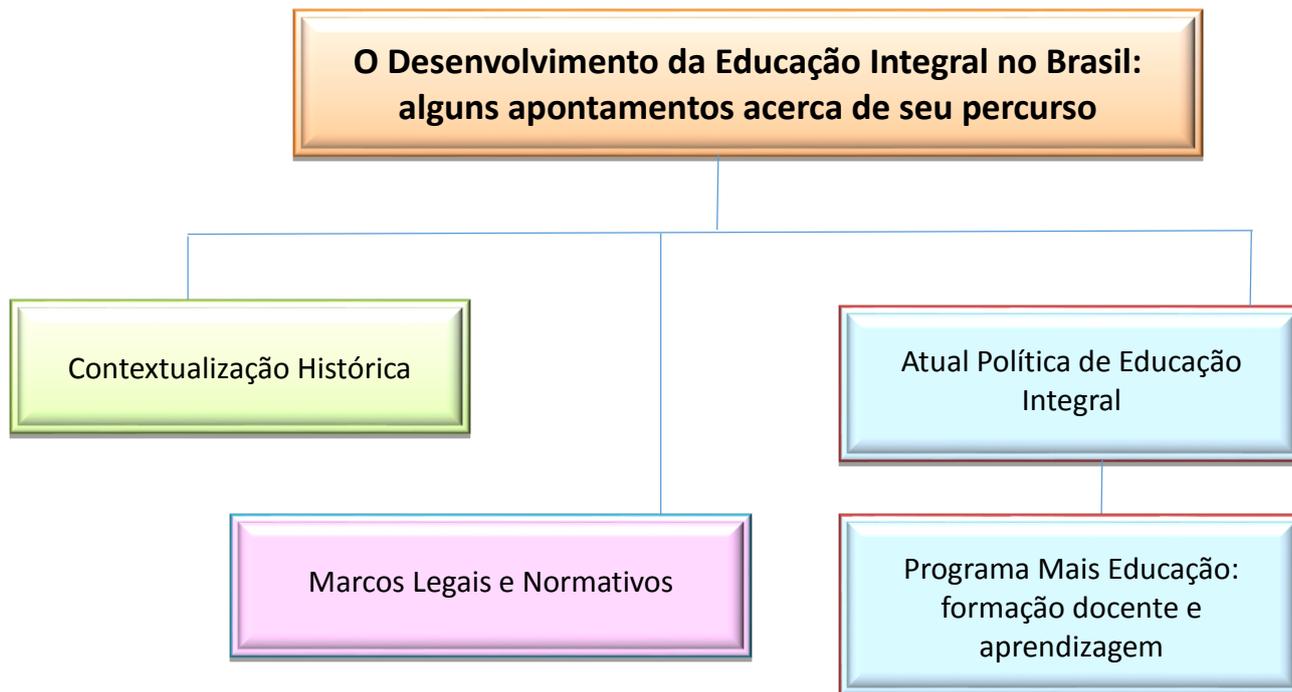
Deve questionar cotidianamente suas atitudes e seus métodos, tentando livrar-se das formas ‘caducas’ de educação. Toda essa prática deve estar voltada para o próprio desenvolvimento da autonomia, assim como a do educando.

Por sua vez, o aluno deste modelo educacional integral é reconhecido como “indivíduo único” que “deve ser tratado como tal” (ÂNCORA, 2016a, p. 01), sem que haja interesse em qualquer tipo de padronização convencional, como idade, série e gênero, por exemplo, importando, apenas, os interesses e necessidades particulares. Suas atividades são desenvolvidas a partir de roteiros de estudos, não de apostilas ou livros didáticos.

É certo que a educação integral, com suas diversas concepções, políticas e desafios, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos. Mas é importante debruçar-se

sobre as diretrizes do Programa que constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, para compreender que, sob sua égide, a educação integral no Brasil tende a ampliar os tempos, mas reproduzir as ineficiências. Mais ou menos educação? É hora de trilhar por outros caminhos.

Diagrama 2:



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

O Diagrama 2 apresenta a síntese das asserções desenvolvidas no Capítulo 1, intitulado ‘O Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: alguns apontamentos acerca de seu percurso’.

Em primeiro momento, considerou os pressupostos da educação integral na política educacional brasileira, abordando alguns fatores históricos, propostas e experiências que contribuíram para uma política de educação integral em tempo integral neste território.

Sequencialmente, identificou e analisou os marcos legais e normativos referentes a esta modalidade de ensino no Brasil e, por último, partindo do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, buscando um novo formato para a escola, considerou sua política atual de educação integral, o Programa Mais Educação, refletindo acerca de alguns desafios encontrados na formação de professores e na aprendizagem.

Tocando em Frente

Renato Teixeira/ Almir Sater

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.



**(Des)CAMINHOS
DA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL:**

concepções, percursos
e palavras docentes

Desde 1991 Almir Sater e Renato Teixeira derramam sua talentosa alma sul-mato-grossense na delicadeza da canção "Tocando em frente".

Com intensidade na letra e suavidade na melodia, parecem indicar os passos de um experiente caminhante que, sossegadamente, segue seu destino com a humilde certeza de que o conhecimento é substantivo insaciável.

Por tais motivos, descerram as portas do terceiro e último capítulo deste trabalho, que discorre sobre os Caminhos da Educação Integral em Mato Grosso do Sul. Nele estão as vozes de professores-caminhantes, que falam de suas concepções e experiências a respeito do cotidiano de algumas escolas de educação integral da Rede Estadual de Ensino deste estado.

Suas palavras revelam o que veem e pensam acerca do desafio de encarar uma modalidade de ensino que tem seus sinuosos (des)caminhos dentro e fora do território sul-mato-grossense. Ouvir e registrar suas verbalizações e seus pontos de vista perpassa pela humildade de compreender que escutar os outros também é uma maneira de aprender sempre: "Só levo a certeza de muito pouco sei, ou nada sei..."

São compositores do movimento histórico da educação integral em Mato Grosso do Sul, que expressam sem intenção, mas indelevelmente, que todo novo dia é uma oportunidade para mudar, que tudo tem seu tempo para florir e amadurecer, mas que, para isso, a chuva é imprescindível.

O fundamental é compreender a necessidade de não desistir, mas seguir... tocando em frente!



3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO DO SUL

Em consonância com o objetivo de conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção este capítulo tenciona apresentar os caminhos percorridos nessa investigação.

Inicialmente, discorre acerca dos princípios norteadores da concepção de educação integral na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, apresentando o processo de implantação da educação integral em tempo integral nesta rede pública de ensino, no período que compreende os anos de 2007 a 2016.

Em seguida, explicita o percurso metodológico utilizado nesse trabalho e a análise dos dados obtidos sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com esta abordagem, o conhecimento não é uma ação simples ou um fragmento de indução ou dedução da realidade, mas um processo histórico, social e dialético, regido por leis universais.

Destaca-se, então, o princípio da unidade, presente na relação global dos objetos e/ou fenômenos estudados, incluindo a posição de luta das unidades contrárias que se apresentam sempre em movimento. Movimento este que, segundo as concepções do materialismo histórico-dialético, expressa as contradições internas e externas desses objetos e/ou fenômenos, valorando os processos qualitativos, que se transformam de forma ascendente, ou seja, superam as relações anteriores e estabelecem novas formas de relação.

3.1 Princípios Norteadores da Concepção de Escola de Educação Integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

No decorrer do ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul passou a pensar o programa de escolas de tempo integral como uma alternativa de ensino.

Dessa forma, a equipe da SED/MS, no período de 2007 a 2014, iniciou seus estudos da Portaria Interministerial n. 17/2007, a fim de entender a proposta do Programa Mais Educação como política indutora para que estados e municípios ampliem a jornada escolar com vistas à implantação de educação integral e em tempo integral nas redes públicas de ensino (CARVALHO, 2016).

Após a realização dos estudos conceituais e legais a respeito de escolas de tempo integral, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) optou por

aderir ao Programa Mais Educação e, a partir de então, iniciou o processo de viabilização da implantação dessas escolas.

No entanto, algumas considerações foram discutidas entre a equipe da Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental com a Secretária de Estado de Educação na gestão 2007-2014, no que se refere à concepção de escola de tempo integral:

[...] alguns pontos do Programa não estavam de acordo com a nossa concepção de escola de tempo integral, a exemplo da questão espaço. Não concordávamos com a utilização cotidiana de outros espaços fora da escola. Diante disso, uma das condições para a escola aderir ao programa seria ter espaço físico para abrigar todos os estudantes, mesmo que estes não fossem adequados, mas podendo ser adaptados. Essa decisão fez com que a implantação do Programa fosse gradativa não somente em número de escolas, como também em número de turmas, ou seja, as escolas que não comportassem todos os alunos em período integral, inicialmente, trabalhariam com turmas em período integral. (COSTA, 2015 apud CARVALHO, 2016).

A preocupação de Costa (2015) sobre a educação de tempo integral, enquanto política de educação estadual, reporta às condições das escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, assim como sua estrutura física e organizacional, o que poderia inviabilizar a implantação do Programa. Assim, a estratégia da SED a respeito dessa política pública, foi a de uma não negatividade do Programa no Estado, mas de uma adesão parcial.

Tal adesão está em consonância com o que recomenda o Ministério da Educação, de que as escolas priorizem o ensino fundamental, alunos com defasagem e as com maiores índices de evasão, para oferecer a educação integral.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, anunciou a fusão do Programa de Tempo Integral ao PIBID e PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, oferecendo reforço no contraturno e denominando esta estratégia de ampliação da jornada de estudo, com intensificação das ações na alfabetização e letramento em diferentes áreas do conhecimento.

Carvalho (2016) afirma que a partir deste depoimento, percebeu-se que havia divergência de concepção de espaço entre a proposta do Programa Mais Educação, trazida pelo MEC, e a aplicação do Programa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Isso porque o MEC trabalha com a concepção de Cidade Educadora, isto é, a ocupação cotidiana de espaços da comunidade como sala de aula. Já a concepção de espaço na Rede Estadual de MS como afirmava a Secretária

[...] é dentro da escola, esta necessita comportar o quantitativo de alunos matriculados de forma a atender as necessidades para o tempo integral. A questão do ultrapassar os muros da escola para nós, significa dar condições para que os alunos possam conhecer diferentes espaços dentro e fora da comunidade com o objetivo de adquirir conhecimentos e não contar com outros com espaços, diariamente, devido a falta de

uma estrutura mínima oferecida pelo poder público. (COSTA, 2015 apud CARVALHO, 2016).

Conforme o documento “Programa Mais Educação/Educação Integral – Estado de Mato Grosso do Sul/2009”, elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF/SED/MS), mesmo o Programa Mais Educação sendo um programa estruturado, as unidades federadas que realizam a adesão para suas redes públicas dão o tom para a implementação nas escolas jurisdicionadas.

Ainda, segundo o documento supra citado, a implantação de escolas de educação em período integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul pretendia determinar novos parâmetros, com garantias de qualidade educacional, por meio de uma educação diferenciada que buscava proporcionar a aprendizagem dos estudantes. O ano de 2007 foi marcado pelo estudo da proposta de implantação do Programa Mais Educação e estudo de viabilidade para escolha das escolas. A partir de 2008 iniciou-se o processo de implantação (CARVALHO, 2016, s/p).

De acordo com a cronologia de implantação do Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2014 (Anexo 1), em 2008 a Secretaria de Estado de Educação implantou o Programa Mais Educação em duas unidades escolares do município de Campo Grande/MS: Escola Estadual Antônio Delfino Pereira e Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel.

Em 2009, o número de unidades escolares de educação em tempo integral passou a ser de 04 (quatro) unidades e a SED/MS implantou a primeira unidade escolar de tempo integral no interior do Estado, a Escola Estadual Doutor Gabriel Vandoni de Barros, em Corumbá/MS.

Em 2010, houve a maior implantação de escolas em período integral na Rede Estadual de Ensino de MS. O número de unidades escolares de tempo integral da rede passou de 04 (quatro) para 24 (vinte e quatro) escolas, sendo distribuídas em 08 (oito) municípios.

Em 2011, 04 (quatro) unidades escolares foram excluídas do Programa Mais Educação para desenvolvimento de outros projetos voltados para o ensino médio, tendo em vista um redimensionamento de atendimento das escolas. Entretanto, a SED/MS manteve o total de 24 (vinte e quatro) unidades escolares de educação de tempo integral ao implantar o Programa em outras quatro escolas, passando a atender 12 (doze) municípios com esta modalidade de ensino.

No ano de 2012, a SED/MS ampliou novamente o número de escolas de educação de tempo integral, chegando a 31 (trinta e uma) escolas em quinze municípios.

Já em 2013, para desenvolvimento de outros programas e projetos voltados para o ensino médio, são excluídas, novamente, 03 (três) escolas do Programa Mais Educação. Porém, o número de escolas cadastradas no Programa aumenta para 32 (trinta e duas) com a implantação em 04 (quatro) unidades escolares.

Segundo Costa (2015 s/p), "no ano de 2014 não houve implantação de outras escolas de tempo integral, tendo em vista que o MEC não liberou o sistema para novas adesões." Até esse ano a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul implantou trinta e três escolas de tempo integral, em dezesseis municípios, sendo quinze unidades escolares localizadas na Capital e dezoito no interior do Estado (CARVALHO, 2016).

Atualmente, segundo a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), os princípios conceituais, organizacionais e operacionais que devem nortear o processo de implantação e implementação das escolas de educação em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, estão em processo de construção, visto que sua concepção de educação integral em tempo integral não está mais sob a égide do Programa Mais Educação.

A partir de 2015 discussões e reflexões têm acontecido com a equipe técnica da Secretaria de Educação e esta tem organizado suas diretrizes a respeito dessa modalidade de ensino.

Esta Secretaria, ao mesmo tempo em que busca definir parâmetros para garantir a qualidade e a consistência deste projeto educacional na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com a organização curricular de tempo/espaço para escolas de sua Rede, mantém a flexibilidade diante da diversidade das escolas (SAKATE, 2016, s/p).

Em entrevista ao site do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, veiculada em 05 de fevereiro de 2016, Motta e Sakate (2016) informam que já existem na Rede Estadual de Ensino as escolas ditas de tempo integral, que fazem parte do projeto "Mais Educação" e oferecem música, esporte e teatro no contraturno, mas "O que nós estamos implantando agora é um modelo diferenciado de educação integral em tempo integral. A diferença está no currículo" (Motta, 2016, s/p), porque os alunos terão aulas de disciplinas tradicionais e atividades curriculares, "com momentos de pesquisa, oficinas, laboratórios e biblioteca" (SAKATE, 2016, s/p).

Para Demo (2016), é preciso que as escolas tenham estudantes e professores que sejam autores do aprendizado, substituindo as disciplinas e provas por produções diárias, ampliando as quatro horas diárias de aula por oito, mas com mais qualidade.

Queremos que o professor não fique só olhando para o estudante, ele tem que olhar para si também. Enquanto o estudante lê, o professor lê também, saindo da função de capataz para ser educador. [...] É preciso passar de sistema de ensino para sistema de

aprendizagem, mas uma escola diferente só se faz com um professor diferente. (DEMO, 2016, s/p).

Algumas diretrizes referentes à estrutura e ao funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio para as escolas de educação integral em tempo integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul estão dispostas na Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016, a saber: jornada escolar, Projeto Político Pedagógico, currículo, atividades complementares e organização administrativo-pedagógica.

De acordo com os artigos. 1º, 2º e 3º, a educação integral em tempo integral ocorrerá em **turno único**, com **jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas** de efetivo trabalho escolar e cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos, está instituída em duas escolas da capital do Estado, Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, no bairro Moreninhas (320 vagas), para o ensino médio, e Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, no Jardim Tarumã (315 vagas), a partir do 8º ano do ensino fundamental e ensino médio, e seu currículo atenderá às normas nacionais e estaduais do Sistema Estadual de Ensino.

Tais diretrizes, como já explicitado no item 2.3 desta dissertação, estão referendadas nos marcos legais dos artigos 34 e 87, parágrafo 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, que dizem respeito à educação integral:

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.

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

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

A consideração referente à ampliação da jornada escolar também está explicitada no texto dos planos nacionais de educação. No primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/01), que vigorou de 2001 a 2010, dentre as metas para o ensino fundamental propunha a Meta 2, que no item 21 previa

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001).

O segundo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/14), sancionado em 25 de junho de 2014, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – para serem executados nos dez anos que compreendem 2014 a 2024. A Meta n.6, cujo tema é “Tempo Integral”, torna a ampliação da jornada escolar um alvo a ser alcançado em todo o País. Seu texto propõe:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, as postulações dos marcos legais e normativos referentes à educação integral tendem a relacionar ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral. Tal conceito sugere ainda que este é (foi) o caminho encontrado pelo Governo Federal para melhorar a qualidade da educação.

Demo (2008) refuta esta premissa, considerando que

Embora pareça óbvio, escola de tempo integral (ETI) não é noção clarividente. Em nosso meio marcado pelo instrucionismo, aumentar o tempo na escola significa, acima de tudo e quase exclusivamente, “ter mais aula”. [...] Esta é uma tentação constante, tanto porque a LDB aposta nisso ingenuamente, quanto porque faz parte a expectativa docente que aprender é ter aula. Logo, aprender melhor é ter mais aula. (DEMO, 2008, s/p).

Nesse contexto, Guará (2006, p. 18) afirma que a extensão da jornada escolar e a implementação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Contudo, a autora expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação integral em tempo integral, a saber: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa e o problema da baixa frequência das crianças.

Ela afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI” (Guará, 2006, p.18). Esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel antes de responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar responde a essa demanda.

No que tange ao **Projeto Político Pedagógico** das escolas de educação em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, este deve ter como foco a aprendizagem do(a) estudante, que, segundo o texto da Resolução 3.017/16, é o sujeito no processo de aprender, e vincula-se tanto à qualidade quanto à quantidade do tempo diário de escolarização às diversidades de atividades de aprendizagem.

Sua organização está fundamentada na abordagem interdisciplinar, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento, e no educar pela pesquisa como princípio educativo e científico. O **currículo** compreenderá a Base Nacional Comum, por meio dos componentes curriculares, no ensino fundamental, e das disciplinas, no ensino médio, à oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem.

A Resolução ainda dispõe (Art. 9º) a respeito das **Atividades Complementares** que visam a formação integral do estudante, constituídas por **Orientação de Estudos** – período de tempo de estudo em que os(as) estudantes articulam-se com os professores dos componentes curriculares e/ou disciplinas, para acompanhamento e orientação personalizados nas problematizações, roteiro de estudos e tarefas de aprendizagem e outros procedimentos metodológicos; **Centros de Interesse** – temas a serem trabalhados que objetivam a preparação acadêmica do(a) estudante para a formação integral, de projeto de vida e de orientação para ingresso no mundo do trabalho por meio de componentes curriculares e/ou disciplinas; e as **Práticas de Convivência e de Socialização** – ambiente social e pedagógico que proporcione o aprimoramento do(a) estudante como pessoa, considerando os aspectos cognitivos, éticos e culturais.

A respeito da formação/aprendizagem do aluno inserido em tal proposta de ensino, Demo (2008) considera que

Sob os auspícios da “formação”, podemos imaginar um rol infinito de atividades “formativas”, que não sejam apenas escutar aula, debruçar-se sobre livros ou navegar na internet. Um estilo mais transdisciplinar, holístico, de formação sugere atividades que cultivam espírito e corpo, mente e cérebro, indivíduo e coletividade, razão e emoção. [...]. Do ponto de vista educativo, a atividade própria é aquela tipicamente qualitativa, ou seja, que aprimora as oportunidades de aprender e formar-se, de convivência cidadã, de produção de autoria e autonomia. Não está em jogo o lado extenso, mas intenso. Quer dizer, não vale apenas somar horas de esporte, mas aquilatar o quanto o esporte promove participação organizada, expressão lúdica, tarefa coletiva, táticas que exigem saber pensar, formulação de propostas, analisar desempenhos e assim por diante. Neste sentido, o tempo precisa ser intenso, não apenas extenso. (DEMO, 2008, s/p).

Sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços, enxergando-os como sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem. Logo, compreende-se que a educação é por definição integral na medida em que deve atender a as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo contínuo.

Faz-se importante reconsiderar, então, que Vygotsky postula que o conhecimento é construído através de interações sociais e “concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p.24).

Nesse processo de interação, Vygotsky evidencia a importância da linguagem, porque é por meio da interação e da comunicação com o outro social que avança-se na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem.

De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskiana, “enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito, que é interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento. A relação dos seres humanos com o meio sociocultural promove o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Reafirmando consideração feita anteriormente neste trabalho, para Vygotsky o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em determinada cultura. Por isso, pode-se entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

No âmbito da **Organização Administrativa e Pedagógica** das escolas estaduais de educação integral em tempo integral, a Resolução em questão (Art. 12) delibera que terão estrutura composta por Equipe Gestora (Diretor, Diretor-Adjunto e Coordenador Pedagógico) e Equipe Docente (docentes dos componentes curriculares e/ou disciplinas, docentes responsáveis pelos laboratórios de ensino, docentes responsáveis pelos componentes curriculares e/ou disciplinas que compõem os Centros de Interesse e as Práticas de Convivência e de Socialização).

A carga-horária dos integrantes da Equipe Docente deverá ser ampliada gradativamente de forma a garantir o tempo de trabalho em período integral (Art. 14).

A esse respeito, Silva (2014) considera que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é imprescindível refletir sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar.

No contexto de formação e atuação docente, Demo (2007, s/p) também expõe suas considerações a respeito do professor da escola integral. O autor diz:

[...] vejo neles a solução mais promissora para acertarmos a aprendizagem dos alunos. Quando digo, pois, que fazer escola integral sem melhorar os professores não leva a nada, não estou descartando os professores. Muito ao contrário, estou dizendo que é preciso oferecer-lhes a oportunidade a que têm direito para poderem trabalhar em tempo integral. Qualquer melhoria na aprendizagem e na qualidade da educação passa fundamentalmente pela qualidade do professor. [...] Aqui temos, portanto, um desafio de bom tamanho e inarredável: *cuidar dos professores*. Uma escola de tempo integral exige um professor à altura de alunos que vão, agora, aprender o dia todo. Sua formação atual não é adequada, com exceções, claro. As pedagogias e licenciaturas não garantem esta qualidade educativa, em geral porque são cursos decaídos, encurtados, instrucionistas ao extremo. (DEMO, 2007, s/p, grifos do autor).

No que tange à formação do professor que deve atuar nesta modalidade de ensino, Silva e Silva (2012) questionam se temos uma estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe. Os autores acreditam que um dos primeiros aspectos que devem ser considerados e analisados refere-se à formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento deste projeto educativo tão amplo e complexo.

Não basta oferecer uma formação alheia ao contexto social, por exemplo, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, que possibilite aos professores o entendimento de suas responsabilidades.

3.2 Percurso Metodológico

O presente trabalho foi iniciado com revisão bibliográfica acerca do tema ‘educação integral’, com realização do Estado do Conhecimento. Concomitantemente, realizou-se pesquisa relativa aos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de que estes subsidiassem a análise dos estudos selecionados e oferecessem aporte teórico-metodológico à esta pesquisa.

Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, organizada a partir de questões principais referentes ao objeto de estudo deste trabalho e cujo roteiro encontra-se em Apêndice 4.

Segundo Manzini (2003) a entrevista semiestruturada não condiciona as respostas a uma padronização de alternativas, ao contrário, pode dar oportunidade à emergência de informações de forma mais livre.

De acordo com Freitas (2002), em estudo relacionado à pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, a entrevista semiestruturada é uma estratégia de relação dialógica entre sujeitos, porque nela compartilham-se experiências, valores e a própria cultura. É empregada “numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão” (FREITAS, 2002, p.10).

Nessa perspectiva, entrevistador e entrevistado conseguem

[...] se transportar da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. Entretanto, os sentidos que são criados nesta interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo entrevistador e pelo entrevistado. (FREITAS, 2002, p. 11).

Considerando que o objetivo deste trabalho é conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta

modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção, é que o instrumento das entrevistas semiestruturadas foi adotado, pois possibilita compreensão das singularidades dos sujeitos.

Conforme Leontiev (1978), a gênese da subjetividade não está no interior do indivíduo, mas nas relações sociais, no intercâmbio frequente entre o interno e o externo. As singularidades do sujeito referem-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo. Acontece de tal forma, que esse pertencimento se torna único, singular.

No processo interlocutor das entrevistas semiestruturadas, o sujeito entrevistado conta os fatos, expressa os acontecimentos mesclados às suas ideias e promove uma ‘nova’ concepção, bastante significativa à sua formação.

O pesquisador, por sua vez, deve estar atento às diversas formas de expressão do sujeito entrevistado, estabelecendo relacionamento de confiança, para que tenha a oportunidade de coletar dados pertinentes a seu objeto de pesquisa, realizar análises de forma mais completa e alcançar resultados fidedignos.

A respeito desta estratégia metodológica, Aguiar (2006) postula que a entrevista semiestruturada

[...] é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados [...] elas devem ser consistentes e suficientemente amplas de modo a permitir a expressão do sujeito. (AGUIAR, 2006, p. 18).

Visto que é uma produção de linguagem, que se efetiva pela interação verbal, para esta pesquisa as entrevistas não foram limitadas a realização de perguntas previamente preparadas, que conduziriam a respostas orientadas, mas buscou-se conhecer os fatos para além do que se apresenta.

Na entrevista semiestruturada, “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

O passo seguinte foi a definição do critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, conforme explicitado a seguir.

3.2.1 Critérios de escolha/seleção dos sujeitos

Um dos critérios para definição dos sujeitos da pesquisa foi o de selecionar professores que têm ou tiveram experiência em escolas de educação integral, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Até o ano de 2014, após implantação do Programa Mais

Educação em escolas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul em 2008, 33 escolas da Rede eram consideradas de educação integral em tempo integral.

Em 2015, por motivos relacionados a mudanças governamentais no Estado, as diretrizes que norteiam o processo de implantação das escolas de educação em tempo integral ainda estão em construção. Seus princípios estão explicitados na Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016 e denominam-se Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Atualmente, 02 escolas são consideradas de educação integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha - Jardim Tarumã, e Escola Estadual Waldemir Barros da Silva - Moreninha II, ambas em Campo Grande.

Na sequência, estabeleceu-se que 09 (nove) seria o número de sujeitos participantes da pesquisa, sob o critério de obter experiência em escola de educação integral pertencente à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Após as definições, iniciou-se o contato com a Secretaria de Estado de Educação, para solicitar autorização para realização de pesquisa com professores efetivos ou contratados que atendessem aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa. Com anuência e autorização da SED-MS, procedeu-se ao contato e agendamento das entrevistas semiestruturadas aos professores selecionados: 02 (dois) de Aquidauana, 03 (três) da Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, no bairro Moreninha II – na Capital, 03 (três) da Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, no Jardim Tarumã – na Capital, 01 (um) da Escola Luísa Vidal Borges Daniel – Campo Grande, pioneira em educação integral no Mato Grosso do Sul (Quadro 3).

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida com o uso de entrevistas semiestruturadas, para obtenção de dados referentes às vivências, experiências e concepções dos professores acerca da educação integral.

As entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico ou rede social (Facebook e WhatsApp). Três delas aconteceram em residência dos entrevistados e seis no próprio ambiente escolar, em momentos que seriam dedicados ao planejamento de atividades para as aulas. Ocorreram no período entre abril e julho de 2016 e tiveram o áudio devidamente gravado, com autorização dos sujeitos participantes, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta em Anexo 2. Em seguida, todas foram transcritas e seu registro consta em Anexo 2.

Teno (2013, p. 39) considera que “[...] os fatos lembrados nunca são vistos como algo em estado puro [...]. Dependendo do ponto de vista cultural e ideológico [...], essas lembranças são estilizadas.” E complementa, relacionando-os especificamente ao professor, que

O professor, ao longo da vida e formação, utiliza várias referências para se constituir professor. Entre elas podemos falar das suas trajetórias de vida, da família, da escola, da convivência social. No momento em que se coloca na condição de [...] personagem [...], de certa forma vai buscar nas suas referências informações sobre a sua história [...] e formação. [...] o sujeito vai assumindo o papel de protagonista da sua própria narrativa, encontrando os significados das trajetórias vividas[...]. (TENÓ, 2013, p. 39).

A entrevista propicia um contato direto entre o pesquisador e seus interlocutores e, no ínterim desta troca, os entrevistados podem expressar suas ideias, enquanto o pesquisador, como facilitador dessa expressão, tem o cuidado de não haver dispersão ou distanciamento dos objetivos propostos pela investigação.

A esse respeito, Freitas (2002) afirma que, no desenvolvimento da pesquisa, entrevistador e entrevistados passam por processos de transformação e instrução. Acontece uma ressignificação no campo da pesquisa, decorrente da descrição que é completada pela explicação e este processo caracteriza o trabalho qualitativo com enfoque histórico-cultural.

Teno (2011) confirma que a expansão das pesquisas qualitativas está presente em todas as áreas, conforme atesta a produção dos diferentes programas de pós-graduação e a crescente demanda dos grupos de estudos em diferentes localidades do País. Essa expansão possibilitou a criação e a materialização de uma rede de pesquisas, parcerias e diálogos entre os pesquisadores nacionais e internacionais.

Reitera-se, então, que o presente estudo tem como base a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, cujos princípios metodológicos são: analisar processos e seus movimentos, não apenas os resultados ou produtos; explicar os fenômenos e não apenas descrevê-los; identificar sua origem primitiva, 'fossilizada'. Estes subsidiarão a análise dos dados desta pesquisa.

Ao propor o estudo de processos e não de objetos, o foco pretendido é a compreensão dos comportamentos como fenômenos que emergem e se transformam tanto no contexto das suas bases biológicas quanto na mediação social da sua expressão, ou seja, os comportamentos são apreendidos como fenômenos dinâmicos.

Esse procedimento implica tentativa de reconstrução das fases iniciais do desenvolvimento dos comportamentos, seja do ponto de vista ontogenético como também ao longo de sua filogênese.

Explicar comportamentos e não apenas descrevê-los, é metodologia necessária para avançar além da descrição dos comportamentos, embora esta seja extremamente necessária. É preciso ir ao cerne dos comportamentos, separar as expressões diretamente perceptíveis de suas causas mais profundas, nos planos biológicos e sociais. É preciso ir além das aparências.

A noção de "fossilização dos comportamentos" remete à investigação dos comportamentos em organismos mais primitivos, isto é, comportamentos atuais devem ser vistos como produtos gerados por um processo de desenvolvimento.

“Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem histórico-cultural consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

3.2.2 Caracterização dos sujeitos

A partir dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, buscou-se conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção.

Por uma questão de ética e sigilo, os sujeitos são identificados com informações fictícias. São denominados ‘caminhantes’, visto que estão em processo de caminhada, dando passos em direção à compreensão de educação integral e desbravando percursos ou intensificando experiências a respeito dessa modalidade de ensino.

Entretanto, seus relatos estão intocados e verdadeiramente reais. A transcrição de suas entrevistas encontra-se em Apêndice 7.

QUADRO 3: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

SUJEITO	SEXO	IDADE	CIDADE	FORMAÇÃO	SÉRIES/ ANOS	TEMPO de SERVIÇO
Caminhante 1	Masculino	33 anos	Campo Grande	Geografia/ Especialização	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	09 anos
Caminhante 2	Feminino	40 anos	Aquidauana	Pedagogia/ Especialização	Ensino Fundamental (2º e 3º anos)	13 anos
Caminhante 3	Feminino	50 anos	Aquidauana	Pedagogia	Ensino Fundamental (2º ano)	25 anos
Caminhante 4	Feminino	36 anos	Campo Grande	Biologia/ Especialização	Ensino Médio	11 anos
Caminhante 5	Masculino	39 anos	Campo Grande	Geografia/ Doutorando	Ensino Médio	11 anos
Caminhante 6	Masculino	39 anos	Campo Grande	Química/ Especialização	Ensino Médio	11 anos
	Feminino	38 anos		Geografia	Ensino Fundamental	03 anos

Caminhante 7			Campo Grande		(8° e 9° anos) e Ensino Médio	
Caminhante 8	Feminino	30 anos	Campo Grande	Ciências Biológicas	Ensino Fundamental (8° e 9° anos) e Ensino Médio	15 anos
Caminhante 9	Feminino	26 anos	Campo Grande	Espanhol	Ensino Fundamental (8° e 9° anos) e Ensino Médio	06 anos

Organizado pela Pesquisadora, 2016.

O grupo de sujeitos entrevistados é formado por 06 mulheres e 03 homens. **01** leciona no segundo seguimento do ensino fundamental (6° ao 9° ano); **02** lecionam no primeiro seguimento do ensino fundamental (2° e 3° anos); **01** atua na vice-diretoria da escola, mas lecionou Biologia no ensino médio de escola de educação integral; **02** lecionam apenas no ensino médio; **01** está em coordenação pedagógica, mas lecionou Espanhol nos ensinos fundamental (8° e 9° anos) e médio de escola de educação integral; **02** lecionam nos ensinos fundamental (8° e 9° anos) e médio de escola de educação integral.

A idade dos sujeitos varia entre 26 e 50 anos, e seu tempo de serviço no magistério diversifica-se entre 03 e 25 anos de atuação.

Quanto à formação, todos são graduados, sendo que quatro possuem especialização e um cursa doutorado. 06 pertencem ao corpo docente das escolas Manoel Bonifácio Nunes da Cunha e Waldemir Barros da Silva, que a partir do início do ano letivo de 2016 começaram a fazer parte da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, e afirmam participar de formação continuada específica à esta modalidade de ensino.

Dois atuam em escola de tempo integral sob a proposta do Programa Mais Educação, 01 é ‘regente de classe’ e 01 atende os alunos nas oficinas e/ou atividades complementares e afirma participar de formação continuada. 01 lecionou em escola sob a mesma diretriz, mas declara que não participou de formação enquanto docente da modalidade educação integral.

Apresenta-se a seguir algumas particularidades dos sujeitos entrevistados.

Caminhante 1

O Caminhante 1 é professor de Geografia, efetivo na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul e, atualmente, leciona em duas escolas estaduais em Campo Grande-MS.

Ao receber a pesquisadora em sua residência, afirmou que trabalhou por um ano, entre 2012 e 2013, na Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel, uma das primeiras a ser instituída como escola de educação integral na Capital sul-mato-grossense, e em 2015 participou de curso a respeito da educação integral ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Caminhante 2

A Caminhante 2 é casada, formada em Pedagogia, natural de Aquidauana, onde reside com sua família. No período matutino trabalha em uma escola de educação infantil do município e no vespertino como professora de atividades complementares em escola estadual de educação integral – Felipe Orro, sob a proposta do Programa Mais Educação.

Mostrou-se receptiva no momento da entrevista e atendeu a pesquisadora em local próximo à sua residência.

Caminhante 3

A Caminhante 3 é mãe de dois filhos, um casal. O menino é adolescente e a menina é portadora de necessidades especiais, pelo fato de ter uma paralisia cerebral.

Também é natural de Aquidauana, formada em Pedagogia, professora-alfabetizadora, dá aulas para o segundo ano do ensino fundamental em escola estadual integral.

Com receptividade, recebeu a pesquisadora em sua residência e registrou que entende que a educação integral “é um caminho sem volta, mas que ainda apresenta muitos desafios”.

Atua há 25 anos no magistério e sua aposentadoria está próxima.

Caminhante 4

A Caminhante 4 é professora de Biologia, mas desde o início do ano letivo de 2016 está atuando como vice-diretora.

Com disponibilidade, recebeu a pesquisadora em espaço do ambiente escolar, declarando que esta é sua primeira experiência com educação integral. Participa dos momentos de planejamento e formação continuada com os professores, para manter-se atualizada e atuante nesta modalidade de ensino, visto que a escola também atende o ensino médio em modalidade regular, no período matutino, e com metodologia de projetos, no noturno.

Caminhante 5

O Caminhante 5 é professor de Geografia, com 11 anos de atuação na docência. Cursa doutorado em sua área de conhecimento e tem realizado pesquisas acerca da temática 'educação integral'.

Em 2016 iniciou sua experiência na escola de educação integral em tempo integral. Recebeu a pesquisadora em sala do ambiente escolar, mostrando-se receptivo e desejoso em participar da entrevista.

Caminhante 6

O espaço da rádio escolar foi o local escolhido pelo Caminhante 6 para realização da entrevista, dada a impossibilidade de realização em espaços já ocupados no horário marcado para que esta acontecesse.

O Caminhante 6 é casado, com formação em Química há 11 anos. Atualmente, exerce sua docência em escola estadual de tempo integral, onde tem vivido sua primeira experiência em instituição escolar sob tal modalidade de ensino.

Com um pouco de resistência à participação nesta pesquisa, pelo fato de acreditar que ainda não tem vivência suficiente nesta modalidade de ensino, considerou que é uma proposta promissora, mas que ainda há muitos desafios a serem vencidos para que promova bons resultados.

Caminhante 7

Após alguns percalços na comunicação, que impediram o agendamento da entrevista na data presumida pela pesquisadora, a Caminhante 7, com receptividade e alegria, dispôs-se a participar desta pesquisa.

Formada em Geografia e com atuação docente de 3 anos em escola de educação integral, atende as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Iniciou sua experiência com a proposta de educação integral nesta mesma escola, quando participante do Programa Ensino Médio Inovador⁷, nos anos 2014 e 2015. Em 2016 está inserida no projeto educação integral em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS.

Caminhante 8

Com timidez e receio, esta Caminhante mostrou-se reticente à participação na pesquisa, mas, mesmo com um pouco de relutância, decidiu conceder a entrevista e compartilhar sua experiência docente.

Atua na área de Ciências Biológicas há 15 anos, sendo alguns deles dedicados à escola na qual trabalha atualmente. Participou da implantação do Programa Ensino Médio Inovador nesta realidade escolar, mas considera-o ineficiente.

A partir do início do ano letivo de 2016 começou a fazer parte do projeto educação integral em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, após um processo de formação no ano anterior. Seu relato contribuiu significativamente para a pesquisa.

Caminhante 9

Há 06 anos a Caminhante 9 ingressou no magistério, ministrando aulas de Espanhol, mas iniciou suas práticas docentes em escola de educação integral, como professora de atividades complementares do Projeto Ensino Médio Inovador.

No início do ano letivo de 2016, começou a atuar na coordenação pedagógica desta escola, que é uma das integrantes do projeto educação integral em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS. Com receptividade e simpatia recebeu a pesquisadora em sua sala de trabalho e participou da entrevista proposta.

⁷ O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Seu objetivo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao

3.2.3 Os *loci* da pesquisa – de onde são os(as) caminhantes?

Em conformidade com a história de implantação das escolas de educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, desde a inserção do Programa Mais Educação até as diretrizes da Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016, os sujeitos selecionados para esta pesquisa são professores(as) que têm ou tiveram experiência em escolas desta modalidade de ensino, a saber: Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel, Escola Estadual Felipe Orro, Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha e Escola Estadual Waldemir de Barros da Silva.

Uma escola oferece o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e funciona em período integral segundo pressupostos do Programa Mais Educação, com carga-horária diária de permanência dos estudantes de 9 horas e 50 minutos. As aulas iniciam às 7h e findam às 16h50min. de segunda a sexta-feira.

Dentre duas escolas da Rede Estadual de Ensino, foi uma das pioneiras na implantação do Programa Mais Educação, em 2008, e sua escolha justica-se

[...] pelo fato de, à época, a escola possuir um número reduzido de alunos, havendo assim salas ociosas no prédio, de forma que daria para abrigar todos os alunos em tempo integral, como também o baixo desempenho acadêmico dos estudantes. (COSTA, 2015 apud Carvalho, 2016, s/p).

Outra escola, oferece ensino fundamental, anos finais, em meio período; ensino fundamental, anos iniciais (1º e 2º anos), em período integral e ensino fundamental, anos iniciais (3º ao 5º ano), em meio período.

Sua educação integral está baseada nos pressupostos do Programa Mais Educação desde 2012. Pelo fato de atender crianças da zona rural, o período integral funciona das 7h às 15h, de segunda a sexta-feira.

Há semelhante escola que atende 180 alunos nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e no ensino médio.

Sua inserção na modalidade educação integral aconteceu em 2010, sob os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador, mas a partir do início do ano letivo de 2016 começou a fazer parte do projeto educação integral em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, no qual toda a escola está inserida.

Enfim, o outro *locus* escolar atende o ensino médio, contém 800 alunos, aproximadamente, e funciona em período matutino, vespertino e noturno com modalidades de ensino diferenciadas.

Considera-se que 200 alunos fazem parte do projeto educação integral em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, iniciado no ano letivo de 2016, e os demais cursam o ensino médio regular. Neste *locus* não houve experiência anterior com a modalidade de ensino educação integral.

3.3 Análise das Concepções, dos Percursos e das Palavras Docentes

Analisar as falas dos(as) professores(as) a respeito da educação integral exige uma perspectiva dialógica, com o empenho de identificar e efetuar considerações a respeito desse objeto de pesquisa, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, muito importante.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, para compreender o objeto e/ou o fenômeno estudado é necessário analisar o todo, e não fragmentá-lo. Analisar os elementos isoladamente não permite conhecer todas as suas propriedades, mas apenas conseguir uma descrição destes. Faz-se necessário, então, realizar a análise de forma global, estudando as unidades existentes em um conjunto, na totalidade do fenômeno.

Nesse sentido, Mariuzzo e Martins (2005) afirmam que

Para Vygotsky a unidade do pensamento verbal, que satisfaz esses requisitos, é o significado da palavra: “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e fala”. Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas sim a um grupo ou classe de objetos e, assim, seguindo este raciocínio, cada palavra já é uma generalização. (MARIUZZO e MARTINS, 2005, p. 04).

A Psicologia Histórico-Cultural postula, então, que é preciso analisar as palavras com seus significados encerrados em um universo pessoal e, concomitantemente, coletivo, global. Em Vygotsky (2007) há indissociabilidade entre o significado e a palavra, porque o domínio da fala e do pensamento pertencem a ambos. A unidade do pensamento verbal pode ser encontrada justamente nesse significado, o que quer dizer que a materialização da fala está intimamente relacionada à consciência do sujeito.

Sob tal perspectiva é que o presente trabalho objetiva conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral e o movimento de constituição de tal concepção.

Vale ressaltar que o movimento é preceito que compõe o método dialético da Psicologia Histórico-Cultural, sob a premissa de que uma pesquisa deve estudar o fenômeno desde sua gênese, a fim de haja compreensão de suas fases, nuances, mudanças e desvelamento de sua

essência. O pesquisador, para entender o fenômeno, deve estudá-lo sob o viés da historicidade, considerando que esta fundamenta o estudo teórico.

Relembra-se aqui que o método de análise vygotskyano, Psicologia Histórico-Cultural, adotado nesta pesquisa, investiga a educação integral a partir de seus três princípios: *a análise do processo e não do objeto, a explicação do fenômeno e não apenas sua descrição* e o entendimento dos *comportamentos fossilizados*.

A *análise do processo e não do objeto*, pressupôs a apresentação dos aspectos mais essenciais que compõem a história deste fenômeno. Por esse motivo, antes contextualizou-se historicamente a educação integral, para, em sequência, analisá-la considerando seu constante movimento, de acordo com cada época e cultura e por meio das relações que se estabelecem e transformam-se.

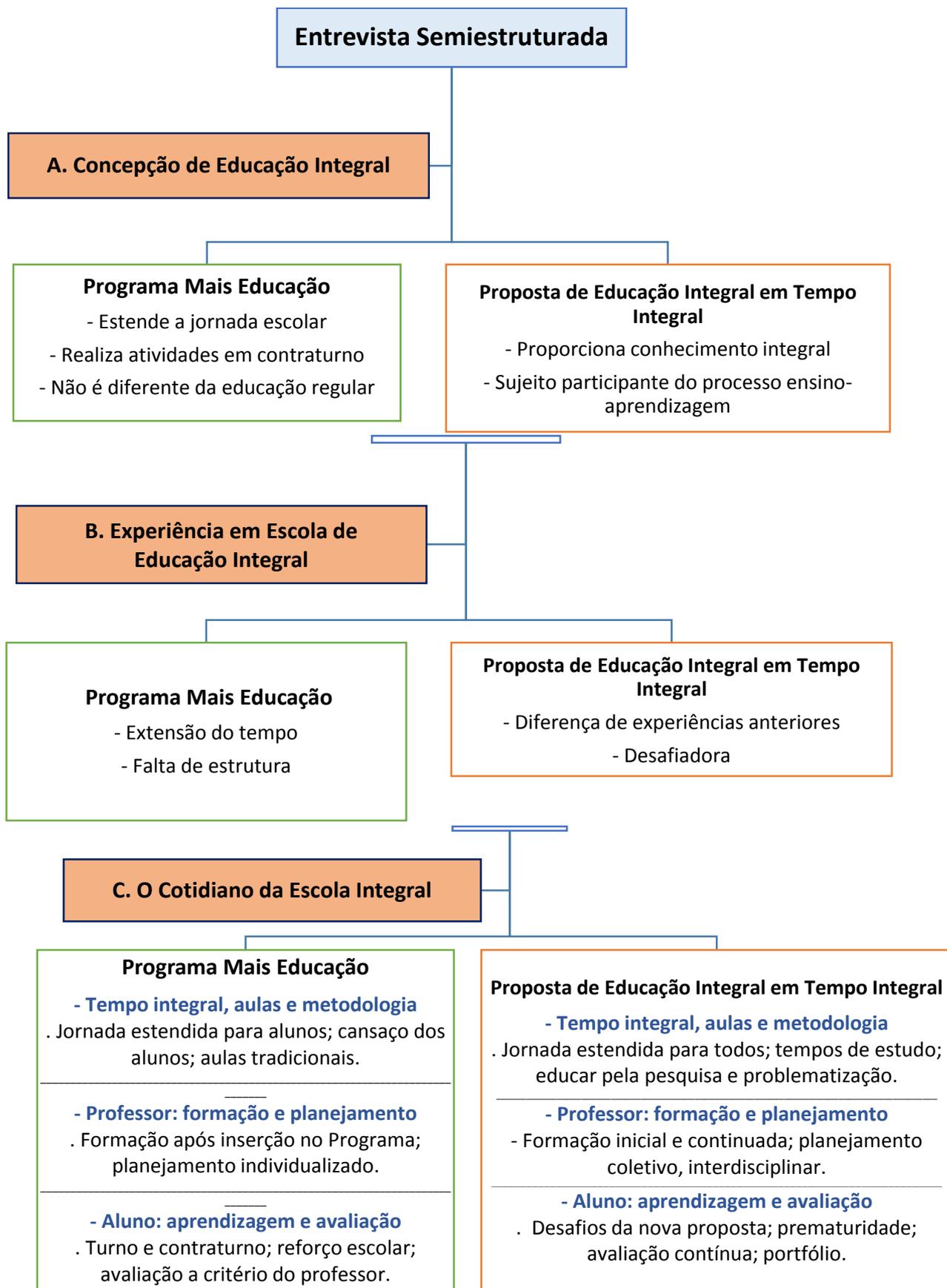
A *explicação do fenômeno e não apenas sua descrição*, decorreu-se em virtude de que a mera descrição do fenômeno não revela sua gênese, suas causas e a dinamicidade de suas relações, mas somente sua aparência, sua imagem exterior. A análise realizada neste trabalho procura a essência do fenômeno ‘educação integral’, considerando que sua exterioridade é importante, mas que é necessário estabelecer relação entre várias circunstâncias e “referir uma série de fenômenos a outra” (VYGOTSKY, 1996, p. 216).

E propôs-se o entendimento dos *comportamentos fossilizados* a respeito da educação integral, das ações conservadas por seus significados, que fazem parte de apropriação da cultura humana, e que foram iniciadas em tempos distantes, mas difundidas como leis universais, propagadas de forma mecanizada, irrefletidamente, sem análise crítica.

Em primeiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, sob a técnica de evocação livre acerca de três categorias. A saber: concepção de educação integral, experiência em escola de educação integral e cotidiano da escola integral (Apêndice 6).

Posteriormente, as palavras docentes foram organizadas em categorias *a priori*, para serem analisadas a partir do objetivo proposto neste trabalho. O Diagrama 3, disposto a seguir, apresenta os Eixos de Análise relativa às entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) professores(as).

Diagrama 3: Eixos de Análise



De acordo com menção anterior, os Eixos de Análise foram definidos *a priori*, em virtude dos itens propostos no roteiro de entrevista, mas sua organização foi determinada pelos dados apresentados pelos sujeitos-caminhantes.

O primeiro Eixo, ‘**Concepção de Educação Integral**’, corresponde ao desvendar qual o entendimento que o(a) professor(a) entrevistado(a) possui a respeito da educação integral.

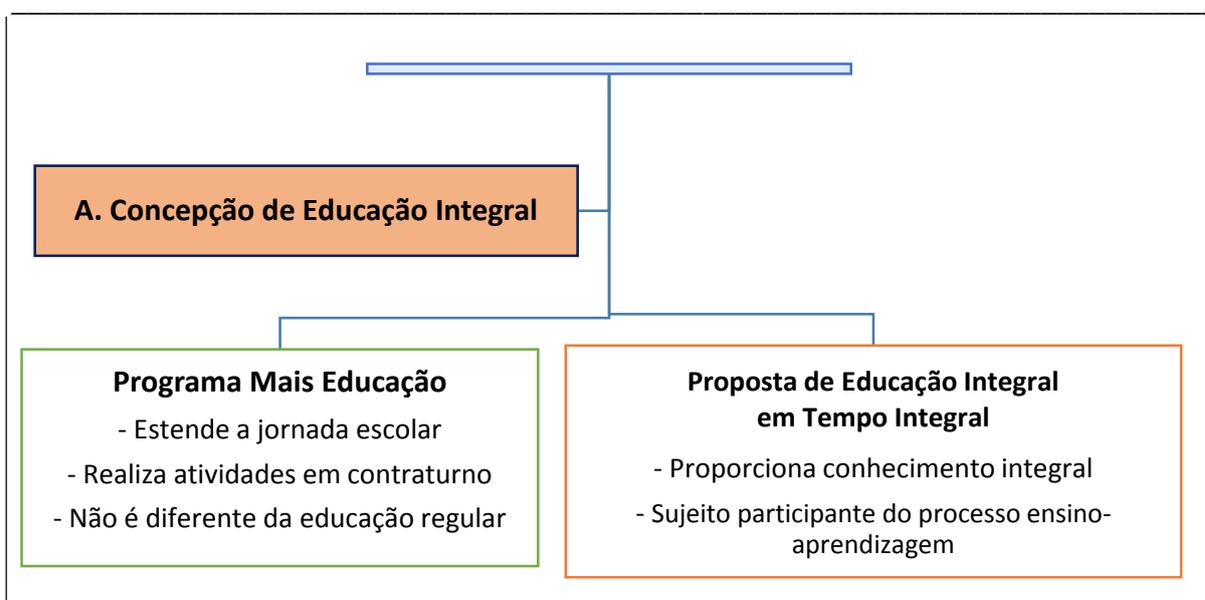
O segundo Eixo, ‘**Experiência em Escola de Educação Integral**’, reflete como o(a) professor(a) viveu ou vive o/no *locus* de educação integral, seu *know-how* e vivências.

O terceiro Eixo, ‘**O Cotidiano da Escola Integral**’, diz respeito ao que o grupo entrevistado realiza ou realizou habitualmente no dia a dia de uma escola de educação integral.

As palavras dos(as) caminhantes fundamentaram a categorização em dois grupos: Programa Mais Educação e Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, pelo fato de os participantes das distintas propostas apresentarem pontos de semelhança em seus discursos.

Sendo assim, foram 03 sujeitos-caminhantes correspondentes às escolas regidas pelo Programa Mais Educação, duas professoras e um professor, e 06 sujeitos-caminhantes correspondentes aos espaços escolares organizados segundo a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

3.3.1 Concepção de Educação Integral



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

Para analisar as concepções dos sujeitos-caminhantes foi preciso, primeiramente, “investigar o que pensa, sente e faz o professor”, para conseqüentemente “relacionar essas

opiniões e sentimentos aos seus processos de [...] docência e efeitos [...]” na escola de educação integral (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Inicialmente, consideram-se concepções de professores(as) que trabalham em escolas de educação integral regidas pela proposta do Programa Mais Educação e, sequencialmente, as referidas pelos(as) docentes que estão em *locus* regido pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, segundo Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016.

3.3.1.1 Concepção de Educação Integral – Caminhantes do Programa Mais Educação

Os caminhantes 1, 2 e 3 referem-se à educação integral como aquela que está vinculada à **extensão da jornada escolar**, que propõe aulas regulares em um turno e **atividades complementares ou oficinas em contraturno**, relacionada à concepção do Programa Mais Educação, implantado em escolas que trabalham ou pelas quais passaram:

[...] muita coisa assim que eu poderia te falar é de quanto essa educação integral é importante. Quanto que é importante tanto para a criança, que tá recebendo essa, essa... esse estímulo a mais, né, porque ela sai, no caso, ela tem um... o horário dela de manhã, né, com a professora regente, normal, né, naquela educação formal, e à tarde ela vem pra essa educação integral, que seriam as oficinas, é um complemento. (CAMINHANTE 2, 2016).

A Caminhante 2 reconhece nesta proposta de educação integral um elemento de importância para a criança, concebendo que há um agente motivador no fato de esta ficar na escola em horário além do dedicado à “educação formal”. **As oficinas do contraturno são entendidas como “um complemento” à aprendizagem**, o que, em sua opinião, agrega valor a esta modalidade de ensino.

Com visão menos romantizada, o Caminhante 1 também concebe a educação integral como a que é oferecida pelo Programa Mais Educação: jornada estendida e atividades/oficinas em contraturno escolar, entretanto relata que

Não vejo que a escola normal tenha diferença da escola integral. Hoje já faz três anos e meio que eu saí, então, naquele momento, a escola que eu presenciei não tinha tanto essa diferença. Por quê? Era mais pra segurar o aluno lá das 7 até às 5 da tarde. (CAMINHANTE 1, 2016).

A Caminhante 3, associa-se à esta concepção, mas também considera seus desafios, afirmando que “o Programa do... Mais Educação, de integral, no papel o projeto é muito lindo, né? Mas ainda tem suas falhas [...]” (CAMINHANTE 3, 2016).

A concepção de educação integral que toma o termo “integral” pela carga-horária do atendimento escolar é muito difundida e propõe a relação quantidade de tempo de permanência na escola com a qualidade da educação oferecida nesse espaço.

Ao relembrar, porém, as palavras de Ernica (2006) a seu respeito, pode-se considerar que os caminhantes 1 e 3, ao verbalizarem suas concepções, parecem não estar confortáveis com a realidade que ela apresenta nas escolas. O autor diz que

A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral” [...] diz respeito a uma dimensão *qualitativa* a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade. (ERNICA, 2006, p. 16, grifo do autor).

No entanto, a Caminhante 2 apresenta-se satisfeita com o Programa e sua proposta, considerando, ao contrário de Ernica (2006), que a educação integral por ela concebida atende a relação quantidade e qualidade educacional. Suas palavras confirmam que “segurar o aluno lá das 7 até às 5 da tarde” (Caminhante 1, 2016) faz sentido para ensinar, aprender e complementar os conteúdos disciplinares.

Para o Caminhante 1, **esta é uma concepção de educação que não apresenta diferença da que já lhe é conhecida como “escola normal”**, visto que somente a extensão do tempo, para “segurar o aluno”, não corresponde à dimensão qualitativa que esta escola, dita integral, deveria ter.

Nesta mesma perceptiva, a Caminhante 3 também apresenta insatisfação. Para ela, a educação integral advinda do Programa Mais Educação tem beleza estabelecida na letra registrada no papel, mas, ao apresentar-se no mundo educacional real, “tem suas falhas”. Ao estender suas considerações, justifica sua afirmação: “[...] porque a gente começou o ano sem a merenda, a criança não pode ficar na escola sem almoço [...]” (CAMINHANTE 3, 2016).

Seu explícito desagrado ao considerar a concepção de educação integral, conduz à reflexão a respeito do que Arroyo (2012, p. 40) denomina de “consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola”.

O autor declara que é preciso pensar nas condições que a escola tem (ou deve ter) para proporcionar aprendizagem digna e justa, ou seja, é necessário refazer os tempos da escola para um viver digno, não somente pretender um Programa que proponha apenas ampliar o tempo, mas configurá-la também como espaço em que “Às infâncias-adolescências populares [...]” não seja “negado o direito mais básico: desenvolver seu viver [...] em espaços-tempos humanos” (Arroyo, 2012, p.41). Logo, educação integral deve pressupor que as crianças precisam ser pensadas como cidadãs, sujeitos polissêmicos de direitos, isso inclui a educação e a alimentação.

É certo, porém, que o conceito de cidadania é uma construção social, demarcada por um momento histórico e, por isso, encontra sua dimensão e/ou compreensão em caminho bipartido,

o que contribui para que a escola, inclusive a integral, pautasse suas ações em concepções alienadas, mecânicas ou transformadoras.

Evidencia-se, então, a partir das concepções dos caminhantes 1, 2 e 3, entre outros fatores, a legitimidade do direito à educação, da compreensão a respeito do desenvolvimento integral dos estudantes, do reconhecimento dos desafios dos saberes, dos currículos, da necessidade do discernimento entre educação integral e escola de tempo integral e da importância de transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.

No contexto da fala da Caminhante 3, mais especificamente, “[...] porque a gente começou o ano sem a merenda, a criança não pode ficar na escola sem almoço [...]”, Demo (2008, s/p) considera com pertinência que

Como a política social tem guinado ultimamente para propostas assistenciais, a ETI pode ser também vítima de tais rasteiras. De partida, porém, há que se reconhecer que assistência é devida por razões de sobrevivência, já que ninguém poderia passar fome ou privação. Não se trata de criticar a assistência como tal, mas seu mau uso. Na escola temos uma assistência já plenamente consolidada e aceita, que é a merenda. Parece fútil querer questioná-la. Questionam-se outras medidas que são enfiadas na escola de fora ou de cima, e que acabam tomando precedência sobre o mandato da aprendizagem/formação. A escola pode deter em seu espaço assistências, mas seu destino é educativo. Se este não se realizar a contento, nenhuma assistência o substitui. Fica, assim, ridículo, por exemplo, falar de “escola integrada” enquanto o estudante continua aprendendo caprichadamente mal. Torna-se bisonho inventar na escola todo tipo de atividade para todo o mundo, enquanto aos alunos se destina o instrucionismo devastador. (DEMO, 2008, s/p).

É preciso pensar que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso, mas da permanência na escola e do seu padrão de qualidade, que são fatores intimamente relacionados e devem estar baseados em princípios nos quais o ensino é estruturado. A declaração deste direito, subjetivo, universal e intrasferível, deve trazer frescor à memória sobre este princípio constitucional, reverberado em outras leis, e suas condições de efetivação.

3.3.1.2 Concepção de Educação Integral – Caminhantes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral

Sequencialmente, no que tange à concepção de educação integral, a Caminhante 4, que trabalha atualmente em escola que está sob a regência da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, passou por um processo de transição. Inicialmente, pensava de forma semelhante à ideia mais difundida:

[...] a concepção que eu tinha [...] A gente entende por escola de tempo integral aquela que o aluno ia para ficar o dia inteiro e... eu entendia assim, como os modelos que a gente tinha antes, que ele ficava de manhã, que tinha as disciplinas normais e à tarde ele teria outras atividades, né? Que fosse esporte, né? Algo que desenvolvesse a habilidade específica dele. (CAMINHANTE 4, 2016).

Em primeiro momento, o Caminhante 6 também considera esta concepção, afirmando que

[...] eu acho que a escola integral acho que é... [...], porque você tem hoje o Mais Educação, que você tem uma modalidade de estudo normal de manhã, por exemplo, e à tarde você tem que fazer atividades extras, não vejo, assim, uma escola legal pra ser integral. (CAMINHANTE 6, 2016).

Contudo, ao estar no *locus* onde a proposta de educação integral desassemelha-se da visão fossilizada, que inter-relaciona a quantidade de tempo na escola como elemento fundamental à qualidade do ensino, da formação, da educação, a Caminhante 4 postula que

Hoje eu vejo que a educação integral ela depende um pouco do tempo que ele passa aqui. O importante é que o aprendizado dele seja integral, né? Que ele tenha essa condição de... de perceber que esse aprendizado dele é concreto. Eu vejo que a integralidade ela tá mais no aprendizado, independente se ele passa aqui 4 ou 8 horas. [...] **A educação integral tem que proporcionar um conhecimento integral.** [...]. Aí eu considero que seria uma educação integral. A questão do tempo é só, vamos dizer..., sei lá, uma mera burocracia. (CAMINHANTE, 4, 2016, grifo da autora).

Da mesma forma, o Caminhante 5 concebe: “[...] pra mim, **a educação integral é aquela que contempla o conhecimento do aluno**, né? Através dele sendo sujeito da aprendizagem” (CAMINHANTE 5, 2016).

O Caminhante 6, em segundo momento, expandindo suas explicações e mostrando uma dupla visão a esse respeito, diz:

Bom, educação... educação numa escola integral, eu vejo de duas formas. Eu vejo como educação integral ou ainda só escola integral, tá? Essas são as duas concepções que eu tenho pra mim, assim. Porque na escola integral eu vejo que o aluno ele permanece na escola em um dos turnos e no contraturno, de repente, ele vai fazer outro tipo de atividade ou continua o mesmo método que ele começou no turno anterior, né? Agora, de ensino integral, eu vejo outras, que há outras possibilidades assim, de você trabalhar outras metodologias, é... não ser só um contraturno só pra distrair o aluno, mas um estudo que você complete o dia dele de estudo, né, com diferentes metodologias ou alguma coisa do tipo. Então, essa é a diferenciação que eu faço das escolas integrais. (CAMINHANTE 6, 2016).

No entrelaçamento destas considerações, pode-se depreender que estes caminhantes apresentam semelhanças em suas concepções de educação integral.

De acordo com Leontiev (2004), a consciência tem como base o seu conteúdo sensível, logo os sujeitos-caminhantes ao exporem seus sentidos a respeito da educação integral, trouxeram consigo as sensações, as imagens de percepção e as concepções são tecidos materiais de sua consciência, que cria e recria os reflexos conscientes do mundo vivido por eles.

A consciência humana tem características próprias, que dependem do seu modo de vida, de sua existência, das relações sociais, culturais e históricas e das estruturas produzidas nessas relações (LEONTIEV, 2004).

Primeiro, os **caminhantes relacionam a educação integral à extensão da jornada escolar**, mencionando percepção do Programa Mais Educação e suas diretrizes, mas consideram também que o tempo de permanência do aluno na escola não está necessariamente relacionado à qualidade da aprendizagem (Caminhantes 1, 2, 3, 4 e 6).

Entretanto, segundo considerações apresentadas no item 2.3.1.2 desta dissertação, Arroyo (2012, p. 34) atesta que há que “superar o dualismo entre os dois turnos” e afirma que

[...]encontramos escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo, mais educação, para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões. (ARROYO, 2012, p. 34).

A respeito de tal concepção, Gadotti (2001, p. 35) entende que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

O Programa Mais Educação mostra problemas sérios já vividos nas escolas regulares, visto que tem consubstanciado suas práticas no enrijecimento dos tempos escolares e na dureza que os educandos são condenados a viver em jornada escolar estendida em seu cotidiano. Este Programa está a serviço “de mais tempo do mesmo [...] para reforçar as aprendizagens, lentidões, atrasos [...]” (Arroyo, 2012, p. 43), mas é preciso buscar outro significado para a educação integral.

Em sentido mais amplo que o proposto pelo Programa Mais Educação, os **caminhantes 5 e 8 pontuam a diferença existente entre educação integral e escola integral, considerando que a primeira concepção está relacionada ao conhecimento, à qualidade do ensino e da aprendizagem**, e a segunda à instituição de ensino que configura-se como espaço onde o tempo, à extensão da jornada escolar, está estabelecido, mas é desprovida de tal qualidade.

Pode-se perceber também que **há a concepção de educação integral relacionada à busca do conhecimento, à aprendizagem constituída por um sujeito ativo**, não passivo, somente recebedor de informações, mas participante deste processo (Caminhante 5). O que faz pensar que cabe à escola que se propõe a oferecer a educação integral, romper com práticas fossilizadas e tratar o aluno como sujeito criativo, capaz de manter uma relação com o meio, apropriar-se da cultura e construir e reconstruir sua própria história.

Esta concepção coaduna com o pensamento de Vygotsky (1987), ao considerar que o ato de aprender é um processo no qual o professor tem o papel de possibilitador ou organizador desse processo, e o aluno tem um papel participante na construção de seu conhecimento. Freire (2010, p. 47) também afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Caminhante 7 menciona em sua concepção que a visão de outras pessoas está distante da sua, porque há, por parte delas, o desconhecimento da educação integral que está postulada em seu *locus* de trabalho, assim como de suas diretrizes metodológicas, como o educar pela pesquisa, por exemplo. Ela afirma que

Pra muitas pessoas, a escola integral é vista como se fosse uma creche: “vamos depositar o nosso filho lá”, muitas mães pensam assim, e muitas pessoas também que não conhecem a realidade de educar pela pesquisa. Mas o que eu vejo aqui é totalmente diferente, porque os nossos alunos têm aula de manhã, são quatro aulas de manhã e quatro à tarde, então eles estão o tempo todo aqui aprendendo, eles estão buscando conhecimento, então eu acho muito positivo. (CAMINHANTE 7, 2016).

Para a Caminhante 7, a educação integral não é aquela que intercorre em tempo integral somente para manter o aluno na escola, como depósito, “pra segurar o aluno lá das 7 até às 5 da tarde” (Caminhante 1), mas a que contém uma metodologia que favorece a pesquisa e, conseqüentemente, a autonomia do aluno em busca do conhecimento.

Neste caminho de compreensão, converge-se o conceito da Caminhante 8:

A educação integral, eu vejo de uma forma, a formação integral do indivíduo, sendo que ele vai ter um aparato tanto da formação quanto na questão das condições pra que ele consiga se desenvolver. [...] o objetivo é a aprendizagem. [...] Educação integral é formar o indivíduo de forma integral, né? Em um tempo também estendido. Na minha visão, formar um indivíduo de modo integral, não é só a questão de ele saber os conteúdos, e sim dele ter uma autonomia, de ele aprender a ser um indivíduo mais autônomo, dele aprender a buscar. (CAMINHANTE 8, 2016).

Esta caminhante ratifica, então, o entendimento de que educação integral é a que proporciona a formação integral do sujeito-aluno, objetivando a autonomia na busca do conhecimento.

Por sua vez, com visão de nova oportunidade para velhas práticas educativas, a Caminhante 9 considera que a educação integral apresenta conjuntura favorável à transformação da escola mecanizada e instrucionista àquela que proporciona qualidade aos sujeitos que participam dela.

Mas, sabe, a minha visão de educação integral é a seguinte: primeiro, é uma oportunidade nova. E, nessa oportunidade, a gente começa a enxergar chances que realmente as escolas mudem. Mudem, não porque têm outros professores, não porque têm outros alunos, não porque têm agora um laboratório super bem equipado, não porque têm muitas quadras e muitos espaços, não, mas porque a forma e a qualidade das pessoas que estão na escola mudou. Eu acho que essa é a mudança. (CAMINHANTE 9, 2016).

Ao reconsiderar o movimento histórico da educação integral, pode-se rememorar que a educação integral não é uma modalidade nova no cenário educacional brasileiro. Contudo, consegue-se conceber que a Caminhante 9 refere-se às maneiras ultrapassadas de ensinar e aprender, que centravam-se em ações que não levavam em conta os sujeitos inseridos nesses processos.

Os conceitos das caminhantes 8 e 9 estão relacionados à concepção de escola integral como a possibilidade de uma educação completa e transformadora, não apenas um espaço para alunos ficarem sob os cuidados dos professores, “vista como se fosse uma creche: “vamos depositar o nosso filho lá” (Caminhante 7), mas um ambiente no qual o tempo é sempre de formação e de constituição de sujeitos em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Sua concepção está fundamentada no conhecimento e na vivência em uma escola que, após experimentar a proposta do ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador, dedica-se ao projeto de educação integral em tempo integral, segundo Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016.

Os caminhantes 1, 4 e 6, mais especificamente, explicitam mudanças em suas concepções, significando, segundo Vygotsky (1996), que novos conceitos podem ir gradualmente transformando os que o sujeito já possui e organizando-os em um sistema que conduz a um nível maior de desenvolvimento. Dessa forma, o sujeito passa a perceber que o conceito não é fixo, imutável, mas que pode adquirir vários sentidos em momentos e espaços diferenciados.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOTSKY, 1996, p. 237).

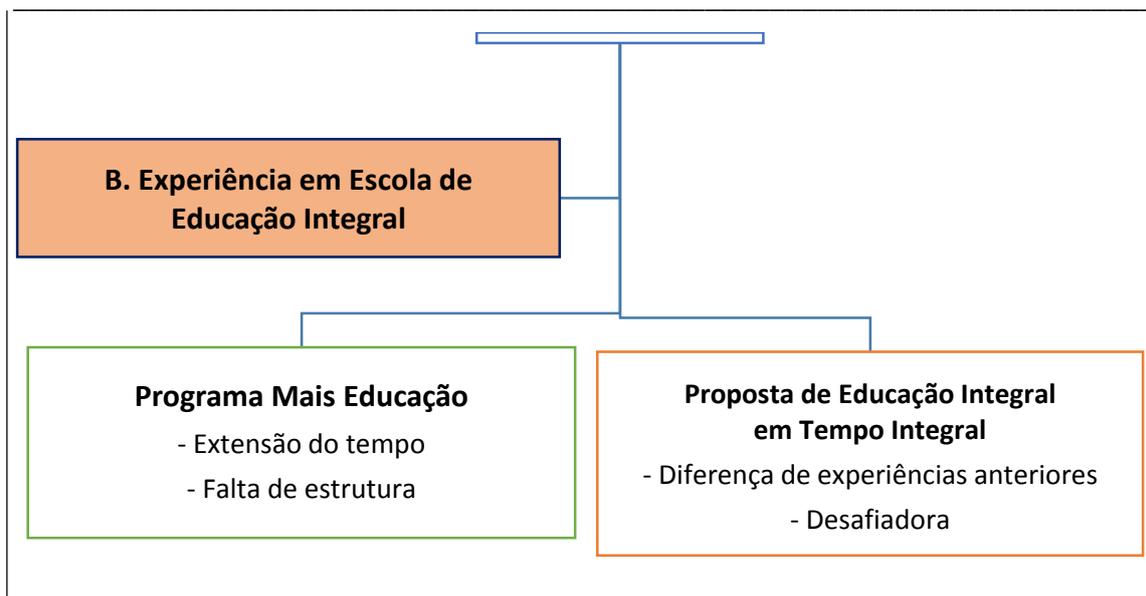
Em síntese, as palavras ditas por esses sujeitos-caminhantes mostram o movimento feito no processo de elaboração de sua concepção a respeito da educação integral, a maneira como estes foram capazes de criar e recriar conceitos em diferentes momentos de sua história com a educação integral e por meio de sua atividade em *locus* desta modalidade de ensino.

Alguns, em um processo de ressignificação, não se ativeram à mera reprodução do significado que lhes havia sido transmitido ou do que haviam vivenciado, mas foram aptos em realizar uma síntese, elaborar o próprio pensamento e verbalizar suas novas concepções.

Ao “relacionar essas opiniões” (André, 2010, p. 176), é possível afirmar que as concepções dos(as) professores(as) a respeito da educação integral são distintas entre si, mas encontram pontos de semelhança quando analisadas a partir do *locus* onde estão ou estiveram inseridos(as) e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram.

Isso se dá pelo fato de as formas de conceber esta modalidade de ensino serem plurais e também singulares, e por estarem relacionadas à constituição histórica de cada caminhante.

3.3.2 Experiência em Escola de Educação Integral



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

Ao apresentar os relatos dos(as) professores(as)-caminhantes a respeito de sua experiência em escola de educação integral, considera-se que este *locus* é um espaço privilegiado de superação do senso comum.

Conforme Rego (2003),

[...] a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem numa sociedade escolarizada), na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 2003, p. 103).

Inicialmente, consideram-se experiências de professores(as) que trabalham em escolas de educação integral regidas pela proposta do Programa Mais Educação e, sequencialmente, as referidas pelos(as) docentes que estão em *locus* regido pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, segundo Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016.

3.3.2.1 Experiência em Escola de Educação Integral – Caminhantes do Programa Mais Educação

Os caminhantes 1, 2 e 3 apresentaram suas experiências em escola de educação integral regida pela proposta do Programa Mais Educação. As palavras do Caminhante 1 a respeito dessa prática, explicitam sua estranheza ao iniciar as atividades em uma das primeiras escolas dessa modalidade de ensino em Mato Grosso do Sul. Ele diz:

No início foi meio estranho, porque a escola não tinha infraestrutura pra uma escola de tempo integral, então, não sei se mudou hoje, né? Então, eu dava aula no período vespertino, só peguei uma sala só, que era um 6º ano. Era até estranho porque eles vinham de manhã, entravam 7 horas da manhã, tinha as atividades extras [...]. Então, chegava lá uma hora, eu tinha que pedir para os meninos lavar o pé, porque ficava o dia inteiro lá nas atividades... vamos dizer assim, na quadra, né? [...] nesse período que eu fiquei lá, eu vi que a escola não estava preparada, não tinha uma sala de jogos ou um vestiário, ou um alojamento que necessitavam, né? Era uma escola normal, pequena, que tinha um projeto, mas não tava a infraestrutura colocada pra esse tipo de escola em tempo integral. (CAMINHANTE 1, 2016).

Observa-se que por reiteradas vezes o professor expressa seu incômodo com a situação de falta de estrutura física da escola na qual lecionava, o que demonstra que a modalidade "educação integral" havia sido proposta (ou imposta) a uma realidade escolar que não estava preparada e/ou adequada para tal.

A sujeira a qual se refere, diz respeito às atividades que eram realizadas fora da sala de aula, em horário de contraturno, e que faziam com que os alunos ficassem suados, desgrehados e malcheirosos para entrarem novamente em classe.

Vale ressaltar que a experiência deste professor data de 2012 e 2013, período em que as escolas de educação integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul estavam, segundo Carvalho (2016), sob a regência do Programa Mais Educação. A autora afirma que "Após a realização dos estudos conceituais e legais a respeito de escolas de tempo integral, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) optou por aderir ao Programa Mais Educação [...]" (CARVALHO, 2016, s/p).

O Caminhante 1 **não considera que haja diferença entre a escola de tempo integral e a “escola normal”**, porque a proposta implantada naquele momento de sua experiência não transformou a realidade escolar, houve apenas acréscimo do tempo de permanência dos alunos na escola. Sua atuação profissional também não sofreu transformações, visto que atendia o 6º ano com suas aulas convencionais e nada mais.

Todavia, uma escola de tempo integral deve ser aquela que

[...] abre suas portas para a inclusão do saber, a garantia de um ensino melhor, a participação do aluno em projetos e ações socioculturais, amplia a relação escola e comunidade, família e escola. [...] um dos aspectos importantes e vitais nesse processo [...] é romper com a dicotomia entre aulas convencionais e atividades integradas. Por isso, é prioridade a elaboração de projetos que visam a gestão compartilhada, rompendo com a ideia de que, ao estarem na escola, as crianças e os jovens já estão em situação que favoreça a melhoria de seu desenvolvimento integral. [...] corremos o risco de apenas “cuidar” dessas crianças e jovens, sem promover uma educação integral de qualidade. (PIATTI, 2016, p. 82).

Ao relatar sua experiência, o Caminhante 1 apresenta distanciamento, no sentido de não envolvimento e/ou interesse, da proposta de educação integral implantada no *locus* onde lecionava à época. Sua atuação parece desmotivada, alheia a um projeto diferenciado de

desenvolvimento da aprendizagem, o que revela a ausência de seu preparo e formação para atuar em escola integral. É certo que há multifatores que podem contribuir para a apatia da escola e dos profissionais que atuam nela, e a ausência de diretriz pedagógico-metodológica pode ser um deles.

É preciso pensar na escola, na educação integral que pretende desenvolver, nos princípios norteadores de suas ações, no tipo de formação que proporciona, nos métodos e metodologias de ensino e aprendizagem, nas relações estabelecidas dentro e fora de seu espaço educativo e, entre outras coisas, nos sujeitos que fazem parte de seu ambiente. A clareza e a definição de suas concepções, fundamentam suas diversas atividades, direcionam suas práticas educativas e promovem encorajamento para manter-se ativa e transformadora em seu cotidiano desafiador.

Atuando em escola sob a regência do mesmo Programa, a Caminhante 2 declara sua experiência afirmando:

Eu tô desde o ano passado e já era a Profa. [...], né? Chegou o ano passado com a gente, já fazendo reunião, já falando como ela espera que o Programa esteja acontecendo né? [...] logo assim que começou foi um susto pra escola, né? De ficar com essas crianças em tempo integral... Porque eles nunca tinham trabalhado e, conforme os anos vão passando, a gente percebe assim, que eles vão se adequando. Falar assim: olha, professora tá precisando de bastante coisa ainda, né? Nessa questão da infraestrutura, principalmente [...]. Quando começou aqui, tem 5 anos, é uma escola pequena, com estrutura menor, aí, então eles entenderam, eu acredito, que era começar com essas duas séries e, conforme os anos fossem passando ir ampliando. Ainda não saímos disso, mas eu acredito que a ideia deles, no começo seria isso, até porque a gente teve um problema ano passado com a questão de recurso [...], o recurso federal que viria para o Mais Educação não estava chegando. (CAMINHANTE 2, 2016).

Com experiência iniciada em 2015, a Caminhante 2 atua em escola de tempo integral que foi inserida no Programa Mais Educação em 2010, aproximadamente. Seu relato evidencia que a escola não foi preparada para a educação integral, porque, assim como **a escola experienciada** pelo Caminhante 1, **apresenta estrutura inadequada a esta modalidade de ensino**, sem projeto diferenciado de aprendizagem e com escassez ou inexistência de recursos.

Entretanto, assim como apresentou uma relativa concepção romantizada acerca da educação integral, a Caminhante 2 também expressa uma certa conformidade com a situação posta na realidade escolar da qual faz parte, a ponto de, por causa da ausência de recursos financeiros advindos do governo, declarar que gasta seu próprio dinheiro em prol de uma educação de qualidade:

Eu vejo assim, que muita coisa melhorou, eu tenho fé que ainda vai melhorar mais um pouco [...]eu procuro fazer o máximo quando eu posso, né? Falando que nós vamos gastar um pouco do nosso, se a gente quer fazer um trabalho legal, [...], pra mim tá tranquilo [...]. (CAMINHANTE 2, 2016).

O ato da Caminhante 2 de aplicar dinheiro ‘do próprio bolso’, e provavelmente até o faça com a melhor das intenções, desconsidera que na pauta dos recursos para a educação integral no Brasil deve estar o combate ao desperdício, à corrupção e a luta permanente por mais recursos para a educação básica.

Sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se considerar que há indícios de alienação no pensamento e na atitude conformadora desta Caminhante. Leontiev (1978) postula que a dissociação entre o significado e o sentido da ação é uma característica da forma de estruturação da consciência humana, que a propriedade privada e a divisão social do trabalho produziram historicamente.

A esse respeito, Duarte (2004, p. 58) considera que

Na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista. No caso da sociedade essa dissociação entre o conteúdo do que é produzido e o sentido que tem a produção se reflete na separação e muitas vezes no conflito entre a chamada esfera econômica e as demais esferas da vida social. (DUARTE, 2004, p. 58)

Na situação exposta pela Caminhante 2, percebe-se que há uma submissão às necessidades externas, às relações sociais objetivas que dizem respeito ao trabalho do professor. O sentido da docência na sociedade capitalista é o da desvalorização, da mão de obra barata, da diminuição de sua importância e da subjugação. Consequentemente, o sentido pessoal desta atividade está impregnado destas concepções, o que leva à conformação. O problema, porém, não está com a Caminhante, mas na relação estabelecida entre a classe trabalhadora e a sociedade do capital.

Urt (2012) declara que, sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, o significado do trabalho do professor é formado por seu objetivo de ensinar. Consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é fazer com que o aluno aproprie-se do conhecimento.

A mesma autora considera que no sentido subjetivo do trabalho docente é preciso atentar para o que motiva tal trabalho, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade para o professor:

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Para que haja ação contrária à determinação do capital, ou seja, para que haja possibilidade de transformação do processo de alienação, é fundamental que haja a compreensão de que a particularidade está relacionada à universalidade da sociedade capitalista, que haja tomada de consciência de si e da finalidade de seu trabalho na escola, com

entendimento de que o trabalho pode ser uma atividade de transformação da natureza ou de “simples” relação com o mundo, no sentido de mantenedor do modelo de organização social capitalista.

Nesse sentido, é certo que deve haver continuidade nos avanços educacionais do País, e estes devem contemplar a todos (alunos, professores, gestores, comunidade escolar em geral), basear-se na transparência e na participação, ter compromisso com o ensino para a cidadania e distanciar a escola da incompetência do governo e da submissão aos ditames do capital.

No contexto do Programa Mais Educação, Alves (2014) considera que é apresentado como uma política educacional-social como um caminho à formação integral para jovens e crianças destituídos de melhores oportunidades de escolarização. Com essa medida, espera-se reduzir as discrepâncias educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais por meio de uma rede de atendimento ao estudante que vai além do espaço escolar.

Entretanto, é um Programa que se apresenta frágil e contraditório, porque a educação integral remete à concepção de integrado, total, no sentido da superação da fragmentação, logo a premissa para se pensar e/ou consolidar políticas para a educação integral na escola de tempo ampliado, deve apontar para o fato de que é necessária uma escola para um sujeito que também deve ser visto como total, como integral.

Silva e Silva (2012), ao considerarem o Programa Mais Educação como política para a educação integral no Brasil, salientam alguns problemas:

No Brasil, é comum termos uma instabilidade e fragmentação no que se refere às Políticas Públicas em geral e, sobretudo, em relação à Educacional, considerando que estas são Políticas de Governo e não de Estado. O próprio *Mais Educação* ainda não pode ser visto como uma política pública, mas como um esforço para que a política de educação integral ganhe visibilidade, e venha a se tornar uma. (SILVA e SILVA, 2012, p. 155, grifo dos autores).

Pelas palavras destes autores, pode-se entender que o Programa Mais Educação está inserido em um conjunto de ações criadas para resolver os principais problemas que afligem a escola pública. Entretanto, entendido como uma das propostas que se constitui como política pública de educação, pode-se dizer que ainda não apresenta elementos que possam ser considerados como meio de promoção de educação integral.

Constata-se tal realidade ao tomar conhecimento da experiência dos caminhantes 1 e 2, mas também da que é relatada pela Caminhante 3:

Eu trabalho no 2º ano [...] e... fiquei sabendo do projeto, né? Que de manhã é o ensino regular e à tarde tem as oficinas é... as outras, as demais oficinas do Projeto Mais Educação, né? A minha experiência é com esse 2º ano [...] é meu segundo ano de experiência com o 2º ano, que eu já tive ano passado meu primeiro ano do integral. [...]eu falo que é uma experiência, nenhuma escola hoje em [...] comporta educação integral pra todos, tipo até pro 9º ano...porque até, então, o que eu entendi do Projeto,

é que ele chega até o 5º ano, de educação integral. Ainda não comporta, nem tem estrutura, nem tem estrutura pra isso, você entendeu? Então, o que que é isso hoje em dia? É os primeiros passos. Porque, eu acho, que são 3 anos que tá esse Mais Educação, 3 ou 4 anos. Se não me engano, entendeu? (CAMINHANTE 3, 2016).

As palavras da Caminhante 3 apresentam semelhança ao relato dos anteriores, no que se refere à **falta de estrutura da escola**, de o ambiente físico não estar preparado, adequado às necessidades de uma escola de tempo integral. Contudo, sua fala também expressa desconhecimento efetivo do Programa Mais Educação, apesar de estar inserida em uma escola que está sob a regência desta proposta de educação integral.

Com relação à estrutura física e sua adequação à educação integral, obviamente não se pode ignorar sua relevância, contudo é importante pensar que

De vez em quando, aparecem propostas esotéricas, para não dizer mirabolantes, como escolas cercadas de todo luxo (piscina, cinema, áreas sofisticadas de lazer, etc.), onde o aluno possa sentir-se bem e mesmo embasbacado, mas não se toma a sério a questão da aprendizagem. O estereótipo mais obsoleto é continuar na ETI a mesma coisa que se faz na escola tradicional, apenas acrescentando-se atividades que preenchem o tempo do aluno, em geral à tarde. Duas perspectivas aí apresentam-se equivocadas: continuar com o instrucionismo das aulas reprodutivas, e acrescentar a isso atividades que ecoam o mesmo instrucionismo. (DEMO, 2008, s/p).

Nesse sentido, pode-se atentar também para o "não dito" por esses sujeitos-caminhantes. Ou seja, o que não foi verbalizado por eles, mas é passível de consideração e análise, pois está implícito no silêncio do discurso. Sua percepção a respeito da estrutura da escola de educação integral também pode ser considerada sob a ótica de Faria (2015), quando, ao refletir sobre as questões estruturais das escolas propostas por essa modalidade de ensino, propõe:

Mas, como é, então, que eu vou requalificar esses tempos, espaços e sujeitos? Por que se a aula vai ser dada o dia inteiro, por exemplo, ela não pode mais ser tão chata, tão difícil. Então, a gente tem que rever nosso *modus operandi* na escola. Aí, eu descobri que não era só a arquitetura. Como pesquisadora estou lá na Universidade Federal do Rio de Janeiro [...]comecei a estudar essa questão do espaço educativo e percebi que não adiantava ter uma boa arquitetura, se a diretora continuava pegando no meu pé. Não adiantava ter uma boa arquitetura, se o espaço para a comunidade não existia. Não adiantava ter uma sala de aula limpa e cheirosa, se era sala de aula e corredor, secretaria com grade, refeitório... se continuava o DNA do presídio, do panóptico... quem estudou as História das Instituições, leu Foucault, sabe disso. A planta da escola veio do presídio, do manicômio e do convento, que é o lugar para o corpo não se mexer. Controle de corpos e mentes. [...] A escola passa a não ter sentido. (FARIA, 2015).

A experiência da Caminhante 3 nesta escola é como professora regente em turno parcial, das 7h às 11h30, e não há vínculo com as atividades complementares e as oficinas que são realizadas no contraturno. Expressões como “fiquei sabendo do projeto” e “o que eu entendi do projeto” evidenciam que a escola diz estar inserida em uma proposta de educação integral, mas seus professores não estão familiarizados com ela, não sabem exatamente do que se trata e mantêm as práticas pedagógicas de uma “escola normal” (Caminhante 1).

Assim como na experiência do Caminhante 1, não há diferença entre a escola de tempo integral e a “escola normal”, porque a proposta implantada naquele momento de sua experiência não apresenta distinção em sua realidade escolar, apesar de o início ter se dado há 5 anos, aproximadamente.

Entretanto, Demo (2008) afirma que

[...] faz parte da definição da ETI a qualidade docente, [...] a condição primordial para o sucesso deste tipo de proposta. Em geral esta questão é postergada ou mesmo ignorada. [...] Decorre disso que não se faz ETI sem um professor alternativo. Dito de outro modo, não há como inventar uma ETI inovadora sem um professor inovador. Caso contrário, o professor vai apenas “dar mais aula”. (DEMO, 2008, s/p).

3.3.2.2 Experiência em Escola de Educação Integral – Caminhantes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral

Por outro lado, a Caminhante 4 retrata sua experiência com ênfase no curto período de implantação da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral em sua escola (início de 2016) e como foi inserida em tal proposta. Ela diz:

Na época eu era professora de sala, né, a direção me chamou e perguntou se a gente aceitava o projeto. O primeiro pensamento, que foi meu e que eu acho que foi da maioria dos professores, foi justamente esse mesmo, assim: se a gente está fazendo já há dez anos, mais que isso, né, mas, pelo menos eu, há dez anos fazendo educação dessa forma e não está tendo resultados, se a gente não tentar mudar, né? Não tem por que você querer continuar. Aí a equipe aceitou numa boa [...]. (CAMINHANTE 4, 2016).

A possibilidade de mudança e a percepção de que a escola de antes não estava apresentando os resultados desejados, foram fatores contribuidores para a aceitação e a inserção na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, entretanto a Caminhante 4, com uma visão mais administrativa, considera que esta vive um **tempo de transição**, posto que a mesma instituição de ensino médio atende concomitantemente alunos em outras modalidades de ensino.

A escola atende só o Ensino Médio. Inserido dentro da metodologia integral nós temos... 180, 190 ... quase uns 200, por aí. Há alunos que não estão inseridos na escola integral. Como a escola já era escola de ensino médio, né, mas era ensino médio regular, que a gente fala, como esse ano começou, esses alunos já estavam com a gente, então é um direito deles terminarem o ensino médio deles aqui. Então, a gente tem 2º e 3º anos que são regulares, né, aí, somando tudo, a gente tem mais de 300 alunos de manhã; a gente tem mais 300 e poucos à noite, que a noite também funciona com uma outra metodologia, né, que a gente também faz diferenciado [...], aí a gente tem toda uma questão de flexibilização de horário, aula a distância, pra cumprir aquela carga-horária que ele deveria ter, e os projetos. (CAMINHANTE 4, 2016).

A respeito de experiência na mesma escola, o Caminhante 5 também expressa a inserção em um **“projeto novo”** e pontua a **diferença entre este e uma escola regular**:

A escola integral, nós aqui, nesse colégio, é um projeto novo, que o Prof. Pedro Demo está conduzindo junto com a Secretária Estadual de Educação. [...] eu trabalho em outra escola também, em que a proposta ainda é aquela proposta mais antiga, então, [...] Qual a diferença que eu vejo? A gente não enfadonha o aluno com aquela mesmice de sempre, de ele ficar 4 horas, às vezes, sentado, só escutando, sem muito poder falar, sem poder agir, sem poder dar as ideias, né? Sem ter liberdade pra isso. Então, é nesse sentido que eu acredito. (CAMINHANTE 5, 2016).

A despeito de a experiência do Caminhante 5 ser embrionária na escola de educação integral em tempo integral, ele traça um paralelo entre a realidade que vive neste ambiente escolar e em outro com proposta regular. Ao contrário da experiência explicitada pelo Caminhante 1, sem diferença de “uma escola normal”, a comparação apresentada pelo 5 explicita distância entre a “proposta mais antiga” e aquela que afasta o aluno da mesmice tradicional: ‘sentado’, ‘só escutando’, ‘sem poder falar, agir, dar as ideias...’.

Ao descrever uma escola com “proposta mais antiga”, Reis (1995) assevera:

A escola tradicional era de absoluto imobilismo. A criança ficava em seu lugar o tempo todo, cumprindo as intermináveis lições passadas em seu caderno [...]. Cada aluno realizava sua tarefa isoladamente [...] o castigo e o uso da palmatória eram generalizados. (REIS, 1995, p. 81).

A apresentação desse contraste, por parte do Caminhante 5, testemunha uma experiência nova e diferenciada no contexto da educação integral.

Sob outra perspectiva, mesmo estando no mesmo *locus*, para o Caminhante 6 a **novidade** apresenta-se de forma mais **intrincada e desafiadora**. Com relação à sua experiência, relata que:

Essa é a primeira escola de educação integral que eu trabalho e esse é o primeiro ano de atividades aqui. Em relação a essa escola, eu vejo ainda como... bem prematuro tirar conclusões [...] porque a gente ainda tá numa fase de implantação das coisas, eu vejo que a gente ainda tem que é... adaptar e arrumar muitas coisas ainda, tá? Porque a gente vem de uma forma de ensino ou de um jeito de ensinar é... de anos e anos e se libertar disso é muito complicado, né? E a gente tá passando por isso ainda. (CAMINHANTE 6, 2016).

As práticas fossilizadas, pertinentes a um tipo de escola semelhante à mencionada pelo Caminhante 5, com sua “proposta mais antiga”, são apresentadas pelo Caminhante 6 como alguns dos entraves ou dos desafios a serem vencidos no processo de implantação da educação integral em tempo integral na escola em que tem desenvolvido sua experiência nessa modalidade de ensino. Suas palavras afirmam que é necessário um pouco mais de tempo para amadurecer a proposta, “adaptar e arrumar muitas coisas”.

Nesse sentido, a Caminhante 4, em palavras supra citadas, menciona experiências anteriores, fossilizadas também, “dez anos fazendo educação dessa forma”, mas como fatores motivadores à necessidade de transformação desta escola que “não está tendo resultados”.

Demo (2008) considera que, no contexto da educação integral, é necessário romper com as práticas tradicionais fossilizadas, porque mantê-las é um contrassenso, são tendências obsoletas. O autor afirma que

Quando se tenta implantar ETIs, em vez de buscarmos mudar a proposta tradicional radicalmente, partimos dela e a alongamos ainda mais. Fazemos a mesma asneira da LDB que simplesmente aumentou as aulas. Os dados insinuam que, aumentando o que é ruim, pode ficar pior! Não faz sentido alongar o que é obsoleto. Sobretudo, não faz sentido montar uma ETI inovadora com o professor tradicional. Não é culpa dele. Nada disso! Ocorre apenas que, preso a didáticas obsoletas instrucionistas, facilmente as replica na ETI, não se obtendo, então, os resultados esperados de aprendizagem. (DEMO, 2008, s/p).

Com relação ao pouco tempo de experiência e a ruptura com práticas tradicionais, a Caminhante 7 também diz que

[...] na verdade, essa transição do ensino tradicional para o ensino voltado pra pesquisa, é muito difícil, né? Porque não faz parte...é o primeiro ano, nós estamos sendo piloto. [...] Na verdade, é um aprendizado, né, tanto para o aluno quanto pra nós, é totalmente diferente. Nós estávamos acostumados com o ensino regular tradicional, então, pra estar inserido, a gente tem que pesquisar, tem que buscar, tem que conhecer, senão a gente não dá conta. Não damos conta mesmo. (CAMINHANTE 7, 2016).

O tempo integral já faz parte da escola na qual trabalha há mais de 5 anos, e essa caminhante, que atua como docente a 3 anos, menciona que outras propostas de educação integral fizeram parte dessa história:

A escola funciona no período integral desde 2010, só que antes nós tínhamos outra metodologia de ensino, né, que era voltada às atividades da tarde. De manhã nós tínhamos as aulas do ensino regular, do currículo, e à tarde era voltada mais pra projeto, onde entrava o Mais Educação. Mas o Mais Educação era voltado para o ensino fundamental. Então nós trabalhamos aqui na escola do oitavo ano, o nono do fundamental e as três séries do ensino médio. Então as séries do fundamental eram voltadas para o Mais Educação, à tarde eram essas atividades, e o ensino médio fazia parte do Ensino Médio Inovador. [...]Então, no ano passado foi proposto pra escola essa mudança, né? Na verdade essa escola aqui tá sendo piloto da escola integral de tempo integral. (CAMINHANTE 7, 2016).

Com relação a esta experiência, que também é sua, a Caminhante 8 narra que houve entraves para a consolidação desses programas. Ela considera que

A educação integral aqui começou há mais ou menos sete anos, como integral, né? E ela veio por meio de uma outra diretora que nós tínhamos aqui e veio cheio de perspectivas, de condições, de... assim, de realmente realçar aos olhos, mas, na realidade, tudo que foi prometido nós, infelizmente, né? Agora, a gente não sabe se foi é... em relação as condições, né? A gente não sabe se foi uma coisa que foi mal-entendida realmente, né? Mas o que a gente espera é que a formação dos alunos, a aprendizagem, que é o objetivo, seja realmente é... conquistado, mesmo que esse tempo seja ainda no início. Mas, assim, há mais ou menos sete anos... agora, que é o educar pela pesquisa, é diferente, tá? Antes era só ensino integral em tempo integral, agora é tempo integral com o... a ênfase no educar pela pesquisa. Esse é o projeto. Antes era escola integral em tempo integral, só. Mas, assim, os dois se encaixam em relação a questão do tempo, que é o tempo estendido do professor, do aluno, na escola.

Só que **as bases agora são diferentes**, a metodologia, o método, **é diferente**. (CAMINHANTE 8, 2016, grifo nosso).

Os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador fizeram parte da experiência dessas duas caminhantes (7 e 8), mas não foram consolidados em seu *locus* de trabalho, “era escola integral em tempo integral, só”.

A partir do início do ano letivo de 2016, a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral tem sido implantada, sob outras orientações pedagógico-metodológicas. Há expectativa, então, de que tal proposição, com bases diferentes, não “mantenha a multiplicação desordenada e infundada de atividades quaisquer” (Demo, 2008, s/p), objetivando apenas preencher o tempo de permanência na escola, mas proporcione a efetiva formação dos alunos e os resultados esperados de aprendizagem.

A Caminhante 9, que atua na Coordenação Pedagógica deste mesmo *locus*, é coparticipante desta experiência, mas com atuação como professora de espanhol em contraturno, inicialmente. Ela relata assim:

[...] a minha experiência em educação integral começou no ano passado, no modelo de Ensino Médio Inovador, é o nome do projeto que o estado implantava nessa instituição, que funcionava assim: no período integral os alunos tinham aulas do currículo comum e à tarde eles tinham oficinas de complementação e de outros temas. Eles se inscreviam nas oficinas e essas oficinas aconteciam à tarde. Eu trabalhava à tarde aqui, porque era um componente da grade comum que não cabia de manhã. Então, por isso, eu tinha contato com o Ensino Médio Inovador, esse projeto integral. Aí, esse ano é outra experiência, porque é outro projeto. É o projeto educação integral em tempo integral, que são todas as disciplinas o tempo inteiro, estendidas pelo dia inteiro. A escola inteira é, as turmas de fundamental e médio. Nós temos um oitavo e dois nonos e aí dois primeiros, um segundo e um terceiro, são sete turmas. Toda a escola é integral. (CAMINHANTE 9, 2016).

Entretanto, a Caminhante 9 faz considerações a respeito de sua experiência em escola de educação integral em tempo integral, apresentando o que, para ela, ainda são desafios deste período de implantação:

É uma experiência boa, bastante boa, embora seja **cansativo**. A jornada é das 8, e nós entramos às 8 horas até às 4 horas. Nós almoçamos aqui, né, então isso torna cansativo. Eu, pessoalmente, não estava acostumada a almoçar no ambiente de trabalho, eu ia para casa, e eu sinto que isso me cansou e cansou os alunos, entendeu? É mais puxado. Em contrapartida, eu acho que é mais produtivo para eles, embora seja mais trabalhoso. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

Pelo fato de nos anos anteriores ter estado na escola apenas no contraturno, esta caminhante considera que o cansaço causado pela extensão da jornada escolar seja um desafio que a nova experiência tem apresentado. Por outro lado, acredita que a experiência tem sido positiva, porque o tempo integral, como tem sido utilizado atualmente na escola, tem proporcionado ganhos ao trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos.

Demo (2008) afirma que a escola de educação integral deve ser uma comunidade de aprendizagem, que ofereça “aos alunos as oportunidades de que necessitam para dar conta dos desafios atuais da vida e do mercado” (Demo, 2008, s/p), mas a figura do professor é fundamental e insubstituível para que isso aconteça. Aumentar o tempo da escola, não deixá-lo ocioso e usá-lo sem objetivo instrucionista e/ou reprodutivista, é uma premissa importante para abrir estas novas oportunidades ao desafio da aprendizagem e à qualidade docente.

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, estas experiências não podem ser negligenciadas, porque no processo do trabalho que as constituem não somente se cria um determinado produto da atividade de trabalho do sujeito-caminhante, mas este próprio também se forma com ele.

Partindo desse pressuposto, vale reconsiderar que para Leontiev (2004) a hominização resultou na passagem do homem à vida de uma sociedade organizada na base do trabalho e que esta passagem modificou sua natureza, marcando o início de um novo desenvolvimento, submetido às leis sócio-históricas.

Leontiev (2004) ainda postula que o ponto de partida para a atividade humana reside na não coincidência entre motivos e objetivos. Sua coincidência é um fenômeno secundário. Os motivos, diferentes dos objetivos não são reconhecidos pelo sujeito, ou seja, quando este executa uma ação não se dá conta naquele momento dos motivos que a evocam. Entretanto, os motivos não estão separados da consciência, logo encontram seu reflexo psíquico na forma emocional da ação.

Sendo assim, o homem transforma sua história por meio da atividade consciente e racional e das experiências que, conseqüentemente, ela proporciona. É por meio do trabalho que o homem domina as forças da natureza, obrigando-as a servir aos seus objetivos. Neste movimento, o homem constrói a sua vida material e social, por meio das relações, e vai respondendo às necessidades reais de produção, pelas condições existentes. Essas condições variam em diferentes épocas e lugares.

Ao considerar os sujeitos-caminhantes deste estudo como históricos e sociais, a investigação do processo de suas experiências em escola de educação integral exige que seja numa atividade específica, professores(as) participantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, porque é pela atividade que eles modificam o contexto no qual estão inseridos e são por ele modificados. Esse processo se dá nas relações que eles estabelecem, logo deve ser analisado no contexto das relações sociais em que é produzido.

Quando estes sujeitos apropriam-se deste fazer e das experiências por ele proporcionadas, apropriam-se também de toda a história e valores da atividade como professores(as) de escola de educação integral e imprimem neles suas marcas singulares.

Em síntese, a diversidade de experiências relatadas pelos sujeitos-caminhantes, desvelam os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

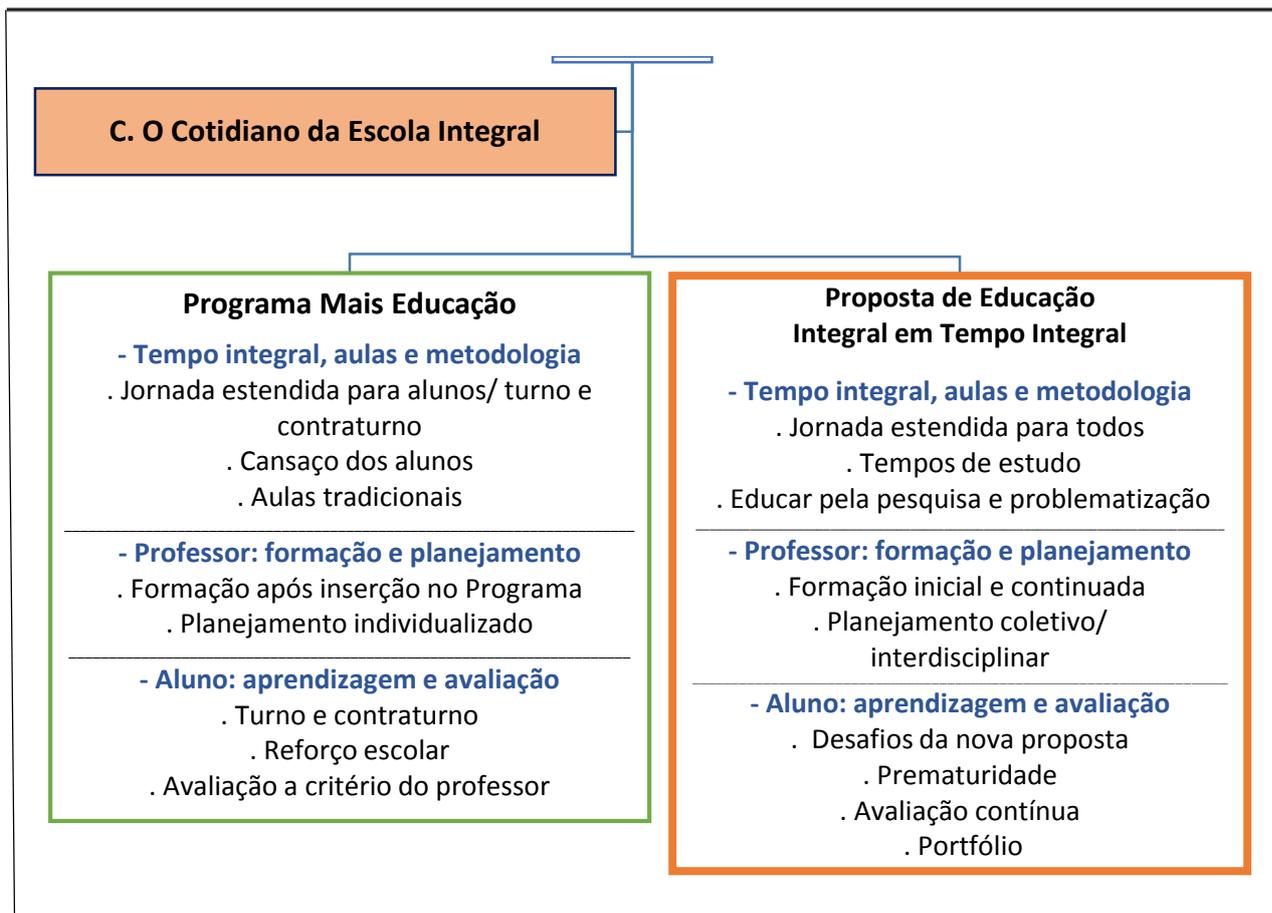
Três destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e seis, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral a partir do ano letivo de 2016, apresentam desafios que esta modalidade de ensino ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

Certamente, diante das experiências docentes, faz-se necessário avaliar se os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador contribuíram e/ou têm contribuído para a educação integral nesta Rede ou se, ao contrário, estes não têm ido de encontro à concepção de educação integral em tempo integral que tem sido implantada.

Ao que parece, as propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. Será que não é hora de definir o percurso?

3.3.3 O Cotidiano da Escola Integral

Para abordagem acerca do cotidiano da escola integral, apresenta-se o Diagrama 6 disposto a seguir:



Organizado pela Pesquisadora, 2016.

A rotina da escola de educação integral foi apresentada pelos sujeitos-caminhantes a partir de vários elementos que a compõem. Inicialmente, far-se-á alusão ao tempo integral empregado nesta instituição de ensino, a estrutura referente às aulas e as diretrizes metodológicas utilizadas nessas realidades escolares.

Em segundo momento, considerar-se-á aspectos relacionados ao professor, no que tange mais especificamente ao seu planejamento e à sua formação.

Por último, serão abordados os itens aprendizagem e avaliação inseridos no contexto do aluno.

3.3.3.1 Tempo Integral

As palavras dos Caminhantes 1, 2 e 3 referem-se ao **tempo integral como jornada estendida** em uma escola submetida ao Programa Mais Educação, onde alunos passam 8 horas

diárias, em média, mas os professores regentes trabalham em um período e os monitores, responsáveis pelas oficinas e/ou atividades complementares, trabalham em contraturno.

Quanto à tal realidade, o Caminhante 1 relata que

Então eles chegavam[...] 7 horas da manhã, tinha atividades, algumas atividades de manhã, almoçava e iniciava o período vespertino, à tarde. [...] era mais pra brincar. Aí, as salas, quem estudava de manhã ficava livre à tarde. Então achei muito estranho também. Tinha muitos alunos que estavam embaixo da árvore, lá, descansando, né? [...] Muitos professores completam a sua carga, ou tem só 20 horas, não ficam na escola, só vai um período [...] não tinha, vamos dizer assim, essa identidade numa escola de tempo integral. Era mais uma escola, apenas. (CAMINHANTE 1, 2016).

O mau uso do tempo integral parece causar admiração ao Caminhante 1, pelo fato de constatar que a escola tem mantido alunos em sua dependência por muitas horas, mas não tem apresentado compromisso pedagógico com sua formação, estão lá ‘matando o tempo’. Tem sido um ambiente tautológico, reprodutor de práticas infundadas da escola regular.

Por sua vez, os **professores** participantes desta proposta **dedicam tempo fragmentado à instituição**, o que contribui para uma não identificação com a proposta de totalidade que uma escola educação integral em tempo integral deveria ter. Em um ambiente como este não há necessidade de tempo integral, porque este não contribui para o desenvolvimento integral do sujeito, seja ele aluno ou professor.

A respeito do tempo integral mau empregado na escola que se diz integral, Demo (2008) afirma que

[...] é caminho equivocado simplesmente preencher o tempo do aluno para que tenha o que fazer. Certamente, há aí uma boa intenção pedagógica: é melhor estar na escola fazendo qualquer coisa, do que ficar na rua. No entanto, não cabe na escolar “fazer qualquer coisa”. Sob o epíteto de fazer qualquer coisa, aparecem propostas do “arco da velha”, tais como: jogar qualquer esporte, inventar atividades dispersivas de diversão, fazer evoluções amadoras a título de expressão cultural, praticar dinâmicas corporais sem maior nexos, assistir filmes e congêneres, etc. Na prática, estamos apenas preenchendo o tempo, porque dificilmente se vê algum vínculo mais elaborado com o compromisso pedagógico da escola. (DEMO, 2008, s/p).

É preciso, então, que haja organização para enriquecer o tempo da escola, o que o Programa Mais Educação parece não proporcionar. Um proposta de educação em tempo integral deve ir muito além da concepção de ampliação do tempo de permanência na escola; deve romper com formas mecânicas e engessadas de ensinar, de aprender, de ver o mundo; deve repensar as proposituras curriculares, a formação de professores e os compromissos em prol de uma educação indivisa, efetivamente integral.

A Caminhante 3 reitera esta premissa ao afirmar que

Português, Matemática, Artes e Educação Física são os projetos que são à tarde, do Mais Educação. [...]Eu acho assim, há o desgaste da criança. [...] Aí, desculpe a palavra, mas socam lá no período integral por quê? É cômodo pros pais, mas essa é a minha visão de educadora, cê entendeu? É uma visão de educadora. [...] o Programa do... da... do Mais Educação, de integral, no papel o projeto é muito lindo, né, mas

ainda tem suas falhas [...]eles entram sete até o meio dia é o horário deles e eles vão até as três, que é o integral direto, né? [...] Você acha que uma criança vai gostar da escola? Se você vai ter essa visão, entendeu? Aí, tem que ser um projeto bem elaborado [...]. (CAMINHANTE 3, 2016).

Em consonância com este pensamento, a Caminhante 2 considera a redução do tempo de jornada escolar pelo fato de as crianças demonstrarem cansaço, mas a importância que tem para os pais um período estendido de permanência dos filhos na escola.

[...] desde o ano passado, eles reduziram um pouco o horário das crianças. Assim, porque antes eles entravam às sete horas e saíam às cinco, então esse tempo a gente, eles começaram a perceber assim, da criança ficar muito cansada, não render à tarde, aí eles deram uma enxugada, e agora eles estão saindo três horas. [...]pros pais é muito importante [...] essa complementação, esse continuar, né, porque esse pai, que fica muito pouco tempo em casa, ele tem também essa de deixar, de confiar, de deixar o filho ali, de saber que ele tá tendo uma alimentação legal, que ele tá sendo bem cuidado. (CAMINHANTE 2, 2016).

O fato de as crianças desta escola apresentarem cansaço por causa do tempo de permanência nesse espaço, pode indicar inadequação ao que está sendo proposto em seu cotidiano. Mais uma vez, é preciso pensar nas diretrizes do Programa Mais Educação, na (in)viabilidade de suas propostas e se, de fato, são contribuidoras de uma educação integral em tempo integral.

Com relação à visão ou necessidade dos pais, e dos próprios programas de educação integral a respeito do tempo integral, é certo afirmar que esta advém do processo capitalista de produção e, conseqüentemente, do atendimento ao mercado de trabalho. Inclusive, faz-se importante considerar que em prol da inter-relação tempo integral e capitalismo, alguns aspectos do ambiente escolar têm sido alterados, como investimentos em programas e projetos educacionais por parte do governo federal.

Frigotto (2009) afirma que

As políticas e a gestão educacional tendem, especialmente em países de capitalismo dependente, a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais – legítimos representantes do capital mundial. Esses organismos têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização. (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

No contexto do ensino médio, o tempo integral relacionado aos aspectos econômicos e ao mercado de trabalho também tem suas implicações. A Caminhante 4, ao tecer considerações acerca da proposta de jornada estendida aos alunos desta fase da educação básica, verbaliza que:

[...] é público difícil pra a escola pegar entendeu? Porque quando chega agora, no ensino médio, o foco, às vezes nem tanto do aluno, mas da família, é que ele vá trabalhar [...] A gente fica meio triste de ver isso, porque nós temos alunos um pouco mais carentes, mas nós temos alunos que tem uma condição financeira não muita boa, mas que a família poderia mantê-lo estudando durante todo o ensino médio, sem

precisar colocá-lo numa Mirim ou numa Seleta. Às vezes a família não... não percebe que é um investimento pro futuro dele. Aí fica... a gente fica, assim, a cargo de um público difícil de atrair para o ensino médio. [...] Os pais das crianças pequenas querem que o filho fique integral na escola, os de adolescente, não. (CAMINHANTE 4, 2016).

A esse respeito, o Caminhante 5 considera objetiva e criticamente que “O que falta é o pai deixar de ser um pouco capitalista e tentar entender que tem que estar um pouco mais presente na vida do filho” (CAMINHANTE 5, 2016).

É perceptível, porém, que as propostas de educação em tempo integral atendem a uma perspectiva compensatória da educação escolar, ou seja, uma educação dita integral que ‘supre’ a ausência da convivência familiar, visto que esta encontra-se ‘abraçada’ pelo mercado de trabalho, mas também ‘supre’ a ausência de outras políticas sociais e educacionais.

A ampliação da jornada escolar, então, apresenta-se justificada pela ideologia de proteção integral das crianças e dos adolescentes que, na verdade, são vítimas da intensificação do trabalho de seus pais e, por vezes, da exploração de seu próprio trabalho, no que tange à idade dos que estão no ensino médio.

Retornando, porém, às considerações a respeito do uso do tempo integral, a Caminhante 7 relembra os acontecimentos desde 2010 e do movimento histórico pelo qual esse tempo passou:

A escola funciona no período integral desde 2010, só que antes nós tínhamos outra metodologia de ensino, né, que era voltada às atividades da tarde. De manhã nós tínhamos as aulas do ensino regular, do currículo, e à tarde era voltada mais pra projeto, onde entrava o Mais Educação. Mas o Mais Educação era voltado para o ensino fundamental. Então nós trabalhamos aqui na escola do oitavo ano, o nono do fundamental e as três séries do ensino médio. Então as séries do fundamental eram voltadas para o Mais Educação, à tarde eram essas atividades, e o ensino médio fazia parte do Ensino Médio Inovador. Os alunos tinham oficinas, né? [...] Na verdade essa escola aqui tá sendo piloto da escola integral de tempo integral. (CAMINHANTE 7, 2016).

Vê-se que seu relato assemelha-se ao dos caminhantes 1, 2 e 3, porque estes também participavam e/ou participam de programas de educação integral vivenciados por esta caminhante. Mas a partir do início do ano letivo de 2016 sua escola está “sendo piloto da escola integral de tempo integral”, o que implicou em mudanças pedagógico-metodológicas e na orientação de permanência do professor na escola. Ela assevera que:

A nossa carga-horária, cada professor, né, ele fica integral na escola. Tem professores que têm a carga-horária maior ou têm a carga-horária menor que a gente... todos os professores têm o PL livre, né? Você tem uma tarde ou uma manhã para poder planejar na sua casa e, nas outras horas, você cumpre aqui na sala. (CAMINHANTE 7, 2016).

A Caminhante 8 também refere-se ao tempo integral, registrando as transformações pelas quais a escola passou desde o período de implantação desta modalidade de ensino (2010):

Antes era escola integral em tempo integral, só. Mas, assim, os dois se encaixam em relação a questão do tempo, que é o tempo estendido do professor, do aluno, na escola. Só que as bases agora são diferentes, a metodologia, o método, é diferente. Já há um tempo atrás, o ensino integral era só o tempo integral, mas eram as aulas tradicionais,

aulas expositivas, né? Educação integral é formar o indivíduo de forma integral, né? Em um tempo também estendido. (CAMINHANTE 8, 2016).

Nesse sentido, a Caminhante 9 refere-se ao tempo de permanência na escola, à carga-horária do professor, mas também considera o cansaço que a jornada estendida tem proporcionado aos professores:

É o projeto educação integral em tempo integral, que são todas as disciplinas o tempo inteiro, estendidas pelo dia inteiro. A escola inteira é, as turmas de fundamental e médio. [...] A jornada é das 8, e nós entramos às 8 horas até às 4 horas. Nós almoçamos aqui, né? Então isso torna cansativo. [...] A rotina de trabalho do professor aumentou, a carga-horária aumentou. [...] E isso tornou-se uma carga maior de trabalho para o professor. Então ele sentiu esse impacto, essa mudança, né? É visível, é notável que, no discurso deles, eles estão o tempo todo inteiro recorrendo ao cansaço, ao trabalho, a pressão, embora seja um ambiente confortável de trabalho [...]. Mas o que mudou? O sistema. Como a forma mudou, isto é, o dia inteiro, isso envolve mais planejamento, isso envolve mais cuidado..., o professor se sente mais é..., ele sente que é mais trabalhoso que antes, né? [...] o professor fica aqui o dia inteiro, ele é integral da escola, porque o professor também não divide carga-horária em outras escolas. (CAMINHANTE 9, 2016).

Com relação aos efeitos do tempo integral sobre os alunos, esta caminhante registra que:

Houve aluno que não se adaptou. Principalmente, por causa do tempo que passa na instituição e pela quantidade de coisas que eles precisam fazer. Mas [...] no ano passado, o índice de evasão no segundo semestre, com o modelo integral anterior, foi muito maior que o desse ano. (CAMINHANTE 9, 2016).

De acordo com as palavras dos sujeitos-caminhantes, percebe-se uma diferença qualitativa entre o tempo integral proposto pelos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e o que tem sido empregado nas escolas de educação integral em tempo integral, instituídas a partir do ano letivo de 2016.

A Caminhante 4 ratifica uma inovação no uso deste tempo, afirmando que há preocupação da escola em relação ao período que os alunos e professores permanecem em seu espaço. A criação de atividades diferenciadas, uso de tecnologia e ações que propõem o envolvimento dos sujeitos têm proporcionado qualidade a este tempo.

Nosso horário de almoço, a gente tem uma atividade que a gente fala Centro de Convivência, né? A gente tem assim, o pessoal almoça, aí tem um professor de educação física que fica lá embaixo, na quadra, pra cuidar dos alunos que quiserem jogar ou se quiser ficar lá, conversando. Aí tem um professor na sala de tecnologia, pra eles poderem ficar, se eles quiserem. [...] tem o centro de interesse, tem um centro de rádio, então eles fazem, pra semana, uma playlist pra tocar nos intervalos. [...] assim, pra tornar esse horário pra eles também... Porque é um pouco puxado. Eles saem onze e meia e meio dia e meia eles voltam. Então, pra ficar o mais agradável possível esse horário deles, né? Pra, assim, não ter aquela coisa do guri ficar ansioso e ficar querendo sair, né? Então, é... também é uma parte bacana do projeto, que aí proporciona várias coisas que ele pode tá fazendo. (CAMINHANTE 4, 2016).

O fato de a carga-horária do professor ser cumprida somente na escola de educação integral (caminhantes 7 e 9) também indica que esta proposta tem ido na contramão da fragmentação do ensino e concebido a escola como espaço de humanização.

A respeito dessa permanência integral do professor, Demo (2008b) afirma que

Permanecer o dia todo é exigência do compromisso com a aprendizagem dos alunos, a par de sugerir que todo professor deveria realizar-se numa escola só, identificando-se com ela, os alunos, a comunidade. Oito horas de permanência não significam oito horas de aula. Ao contrário, significam, como regra genérica, tempo direto com os alunos e tempo para outras atividades, em especial estudar. Não se fazem divisões estanques, até porque aula não é a medida da escola. Em sentido mais que literal, estar com os alunos deve entender-se como estar estudando juntos. Ainda assim, deve haver tempo individual para o professor dedicar-se à sua formação permanente como parte de seu trabalho. (DEMO, 2008b, p. 01).

É certo, porém, que as discussões acerca da ampliação do tempo na escola pública não são novas, conforme já visto anteriormente neste trabalho. Contudo, desde a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresentada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), pode-se perceber indicações mais prementes para implantação da jornada escolar estendida.

Todavia, ainda não há consolidação desta ou daquela proposta e/ou concepção em território educacional sul-mato-grossense, visto que é um processo em curso, que não permite fórmulas fechadas, cumprimento de profecias ou juízos definitivos, mas é preciso que o acréscimo do período de permanência na escola leve a reflexões que são relevantes ao processo de sua implantação.

Primeiro, deve-se pensar numa escola onde o tempo não seja fator de enfado, mas de prazer, como a Escola Projeto Âncora, por exemplo, que segundo Demo (2016) é “uma escola completamente reinventada. É de fato proposta “integral”, no sentido de tomar educação em sua maior plenitude, o que resulta em “tempo integral”, mas como instrumentação. (DEMO, 2016, p. 01).

Conforme mencionou Snyders (1988),

Quero encontrar alegria na escola no que ela oferece de particular, insubstituível, e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor; que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas [...]. (SNYDERS, 1988, p. 13).

O acréscimo do período de permanência na escola deve implicar em fazer diferente, porque dar mais tempo para que sejam repetidas práticas tradicionais, conteudistas, pobres em valores sociais, estéticos e culturais, não é o caminho para efetivar uma Proposta de Educação Integral em Tempo Integral (Paro, 2009, p. 15).

Demo (2008) ratifica essa premissa, considerando que

Embora pareça óbvio, escola de tempo integral (ETI) não é noção clarividente. Em nosso meio marcado pelo instrucionismo, aumentar o tempo na escola significa, acima de tudo e quase exclusivamente, “ter mais aula”. [...] Esta é uma tentação constante, tanto porque a LDB aposta nisso ingenuamente, quanto porque faz parte a expectativa docente que aprender é ter aula. Logo, aprender melhor é ter mais aula. (DEMO, 2008, s/p).

Uma escola de tempo integral deve ser aquela que

[...] abre suas portas para a inclusão do saber, a garantia de um ensino melhor, a participação do aluno em projetos e ações socioculturais, amplia a relação escola e comunidade, família e escola. [...] um dos aspectos importantes e vitais nesse processo [...] é romper com a dicotomia entre aulas convencionais e atividades integradas. [...] rompendo com a ideia de que, ao estarem na escola, as crianças e os jovens já estão em situação que favoreça a melhoria de seu desenvolvimento integral. [...] corremos o risco de apenas “cuidar” dessas crianças e jovens, sem promover uma educação integral de qualidade. (PIATTI, 2016, p. 82).

Outro ponto de reflexão deve estar direcionado à função da escola e, conseqüentemente, à sua reorganização espaço-temporal, a estruturação de seus conteúdos, dos critérios de avaliação e dos caminhos pedagógico-metodológicos que fundamentam seu processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Rego (2013) relembra que o pensamento de Vygotsky contribui para suscitar a necessidade de uma avaliação mais criteriosa de como a escola vem desempenhando sua função (independentemente do tempo que se proponha a fazê-lo) e que, segundo o paradigma vygotskyano, as atividades educativas que ocorrem no cotidiano escolar, que são sistemáticas, permeadas de intencionalidade, legitimidade histórica e compromisso patente, devem fazer com que o conhecimento formalmente organizado seja acessível e aprazível.

Quando a escola entende sua função e a cumpre de forma adequada, com jornada de tempo parcial e/ou integral, proporciona interação entre o ser humano e os conhecimentos por ela sistematizados e estes conhecimentos possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação do sujeito na sociedade.

Em síntese, entende-se por meio das palavras dos sujeitos-caminhantes que ainda há diversidade de compreensão a respeito da oferta de educação em tempo integral, com ampliação da jornada escolar. É certo que esta não é, definitivamente, a solução para os problemas gerados no âmbito educacional, mas nem todos(as) os(as) professores(as) têm tal percepção.

Pode-se afirmar que os profissionais inseridos no Programa Mais Educação, em maioria, têm compreendido que a extensão do tempo de permanência na escola está relacionada à qualidade da educação, sim, considerando, por exemplo, que o reforço proposto para o contraturno é fator positivo para a aprendizagem do educando. Estes vivem o cotidiano da

escola de educação integral, mas sem conceber crítica à proposta sua fragmentada e tautológica de educação.

Por outro lado, os profissionais inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresentam um perfil mais claro e resolutivo a respeito desta modalidade de ensino, apesar de este processo ainda estar em construção e/ou consolidação em seus *loci* de trabalho.

É preciso, porém, que estes profissionais compreendam que analisar o tempo integral pressupõe pensar em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros fatores que fazem parte do universo educacional brasileiro.

Acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade, porque práticas instrucionistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo percebendo que esta tem sido majoritariamente apresentada como solução para a escola pública.

3.3.3.2 Aulas e Metodologia

Ao considerar o cotidiano da escola de educação integral, os caminhantes 1, 2 e 3 declaram que as **aulas ministradas nas escolas submetidas aos paradigmas do Programa Mais Educação acontecem (ou aconteciam) em turno e contraturno**, sendo um destinado ao ensino regular, com professor(a) regente e cumprimento de currículo base, e o outro direcionado a momentos de atividades complementares, reforço escolar e/ou oficinas.

Suas considerações a esse respeito são:

[...] tinha atividades, algumas atividades de manhã, almoçava e iniciava o período vespertino, à tarde. [...] era mais pra brincar. Aí, as salas, quem estudava de manhã ficava livre à tarde. [...] o que eles dão são cursos, outras atividades para completar o período, né? [...] No contraturno eram as oficinas... Essa era a realidade. Por cima, eu sabia que tinha o judô, que eu vi o professor lá, e o pessoal com quimono, e outras atividades. (CAMINHANTE 1, 2016).

[...] aí ele participa das oficinas. A gente faz a tarefinha com eles, reforça. Eu, no caso, sou na área de exatas, aí tem a professora de linguagem, aí tem as outras oficinas, tem esporte, tem lazer, a outra que é só Educação Física mesmo... então, ele vai passando, né? Durante a semana ele vai passando por essas oficinas. E é um complemento[...]. (CAMINHANTE, 2, 2016).

[...] de manhã é o ensino regular e à tarde tem as oficinas é... as outras, as demais oficinas do Projeto Mais Educação[...]. (CAMINHANTE 3, 2016).

O Capítulo 2 do presente trabalho apresenta alguns apontamentos a respeito do Programa Mais Educação, mas torna-se interessante destacar, a partir das palavras dos sujeitos entrevistados, que as aulas das escolas que estão sob a regência de tal Programa não possuem

diretriz metodológica apropriada à educação integral. São deixadas a critério do professor que, sem preparo adequado, faz uso das teorias e práticas que já utiliza em outras realidades que não atendem a tal modalidade de ensino.

A dicotomia turno-contraturno, “entre aulas convencionais e atividades integradas” (Piatti, 2016, p. 82), favorece a permanência da fragmentação dos conteúdos e da má distribuição/organização destes em momentos de aula, de reforço, de oficinas, de atividades complementares ou de ociosidade, porque, sem orientação apropriada, alunos não sabem ou não têm o que fazer e professores cumprem sua carga-horária parcial e ausentam-se.

É, sem dúvida, um Programa equivocado, que não promove transformação qualitativa na escola, apenas estende as práticas que já lhe são perniciosas em turno parcial.

O ecletismo metodológico e/ou a questão da apropriação equivocada de algumas propostas pedagógicas, também pode ser identificado nas palavras dos caminhantes, com ênfase ao tradicionalismo.

As caminhantes 2 e 3, por exemplo, explicitam que:

Ah! Vamos só trabalhar com construtivismo, né? A criança tem que construir? Tem, claro que tem, mas a gente precisa, eu acredito, que a gente precisa de pegar no papel ali, a gente precisa ensinar essa criança a ter coordenação motora. Então, eu falo assim, eu acho que sempre tem que mesclar. [...] se a gente estudar os métodos, todos os métodos, todos são bons, então, eu acho assim, quando a gente foca só em um a gente perde do outro. Então, se a gente foca só no atual, a gente perde muita coisa do tradicional, que é bom também. (CAMINHANTE 2, 2016).

[...] eu sou tradicional, eu alfabetizo pelas sílabas ainda, entendeu? Eu... O método é o silabário é essa a alfabetização, porque eu não sei de outra forma, é a forma que eu sei, enfim... . (CAMINHANTE 3, 2016).

Demo (2008b) tecendo explicação a respeito de orientações adequadas às aulas de uma escola de educação integral, contradiz as afirmativas acima considerando que

Escola de tempo integral tem obrigação de ser escola “diferenciada”, no sentido de garantir ao aluno, mais que outras, o direito de aprender bem. O aluno não será especial – todos podem nela estudar indiscriminadamente – mas a escola terá de ser especial. Em decorrência, o professor deverá ser “especial” em algum sentido específico: ter preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo. A necessidade de preparação adequada depreende-se do compromisso de o tempo integral não ser usado para didáticas tradicionais centradas na aula instrucionista. (DEMO, 2008b, p. 01).

Em evidente despreparo para atuar em escola de educação integral, a Caminhante 2 apresenta, de igual forma, uma visão distorcida a respeito dos princípios metodológicos adequados à educação integral e perceptível **aceitação da fragmentação do ensino em aulas de turno e contraturno**. Com afirmação paradoxal, ela expressa sua opinião:

Outra coisa, eu acho, assim, tem que ter jogos, trabalhar jogos, outras atividades, raciocínio lógico dessas crianças, isso e aquilo... por quê? O ‘massacre’ deixa com a professora regente, deixa ela ‘massacrar’ eles nesse sentido, porque tem que

alfabetizar, tem que saber letra b, tem que saber letra a, que junta e vai dar isso... entendeu? Então, o projeto tem que... ele tem que chamar a atenção da criança. (CAMINHANTE 2, 2016).

O massacre ao qual se refere a Caminhante 2, diz respeito à prática educativa do professor regente (grupo do qual ela faz parte), aquele que atende os alunos em turno parcial com os conteúdos propostos pelo currículo escolar. Com seu **princípio conteudista-instrucionista-tradicional**, considera que o tempo que o educando está sob a regência deste professor deve ser dedicado à alta concentração de informações e atividades relacionadas ao que ele necessariamente precisa aprender.

Estas aulas devem ser abarrotadas de conteúdos, cheias de ‘matéria’, mas os momentos do contraturno, das ações realizadas pelo “projeto” (PME) podem “chamar a atenção da criança” com ludicidade e o que de mais inovador aparecer.

Contudo,

Não se trata [...] de “culpar” o professor, mas de apostar nele como peça chave da qualidade da ETI [...]. Professores que não aprendem bem, não sabem pesquisar e elaborar, não produzem material didático próprio, não são autores, só podem dar aula tipo apostila, transmitindo de modo copiado aquilo que copiam, esperando que o aluno se baste em copiar. (DEMO, 2008, s/p).

O que pode ser dito é que legitima-se, mais uma vez, a imensa fragilidade do Programa Mais Educação como proposta de educação integral.

Os demais caminhantes (4 a 9) estão inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral e suas escolas atendem à Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016. Sob tal orientação, a terminologia ‘aula’ é deixada de lado, porque remete a concepções de ensino relativas à educação tradicional, para dar lugar aos denominados ‘tempos de estudo’. A esse respeito, Demo (2008b, p. 04) afirma que “Não se combate aula. Mas aula é expediente estritamente instrumental, que faz sentido se for parte da habilidade de pesquisar e elaborar”.

Os caminhantes 5, 6 e 7 falam acerca deste distanciamento:

[...] não é só estar na escola, mas com aquela metodologia antiga ainda, de exposições orais. É uma proposta nova em que busca atribuir mais conhecimento ao aluno[...]. (CAMINHANTE 5, 2016).

É... a grande questão nossa aqui, é essa questão de “dar aula”, o professor passar tudo pro aluno. O aluno recebe tudo de mãos beijadas, assim, digamos, né, tudo pronto pra ele. [...]Então, essa questão do aluno receber tudo de mão beijada que eu acho que é do tradicional que eu tô falando, né? [...]. (CAMINHANTE, 6, 2016).

Na verdade, [...] nós chamamos de “momento de estudo” [...]. Na verdade, aquela aula pronta, preparada, que o professor planejava, chegava na escola, na sala de aula e passava no quadro, aqui não existe mais essa escola. (CAMINHANTE 7, 2016).

De maneira prática e estratégica, Demo (2008b) reitera que

O tempo de estudo deve admitir modos alternativos de sua organização, como, por exemplo, atividades monitoradas pelos próprios alunos, saídas eventuais para

pesquisa, movimentações próprias de crianças que não podem ficar muito tempo paradas, expressões lúdicas compatíveis com a idade, intensa interatividade, ainda que com suficiente disciplina escolar. A estratégia básica será sempre partir do aluno, de suas necessidades, tessitura biológica e mental, ritmo de crescimento, horizonte de desenvolvimento da personalidade, não do professor. Este está estritamente a serviço do aluno e deve fazer de tudo para estar à altura das expectativas dos alunos. (DEMO, 2008b, p. 05).

E as caminhantes 8 e 9 harmonizam-se ao discurso ampliando a explicação acerca dessa organização na escola:

[...] as aulas não são aquelas tradicionais, né? [...] Já há um tempo atrás, o ensino integral era só o tempo integral, mas eram as aulas tradicionais, aulas expositivas, né? Não que agora você não tenha esse tempo. Você pode, e deve, explicar quando for necessário, quando você perceber que a intervenção ali vai ser necessária. (CAMINHANTE 8, 2016).

[...] professor [...] vai trabalhar com tempos de estudo duplicados: dois tempos de matemática, dois tempos de..., casos raros de ter um tempo, porque o professor tem a carga-horária ímpar, já pra que o raciocínio possa ser desenvolvido com mais tempo e com mais folga, porque um tempo de estudo não seria suficiente pra fazer todas as atividades dentro dessa metodologia. Então, a gente tem essa mudança de organização, assim. (CAMINHANTE 9, 2016).

Demo (2008), ao concordar com tal organização, afirma que

É nesta rota que seria recomendável não organizar o tempo na ETI por aula ou coisa parecida, mas por **tempo de estudo**, pesquisa, elaboração, sempre flexível, de preferência inter ou transdisciplinar, de tal sorte que os exercícios redundem comprovadamente em aprimoramento da autoria do estudante. Menos que preocupar-se com transmissão de conteúdos, é essencial tratar os selecionados de maneira aprofundada – pesquisando e elaborando – para que tenhamos aí dois efeitos conjugados: de um lado, tratamento de conteúdo de maneira sistemática; de outro, exercício de aprendizagem reconstrutiva que requer o estudante como sujeito participativo. Ambos os efeitos são cruciais [...]. (DEMO, 2008, p. 04, grifo nosso).

Percebe-se, nas palavras dos professores, que a organização do cotidiano da escola que está sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresenta-se distinta da que é apresentada pelo Programa Mais Educação.

Seus **tempos de estudo**, apesar de ainda divididos em períodos de 50 minutos, aproximadamente, indicam uma mostra de que o processo de aulas proposto por esta concepção de educação integral, não reforça o objetivo tradicional de elaboração e aplicação de atividades fragmentadas, descontextualizadas, mas evidencia uma compreensão mais ampla a respeito do significado da formação discente.

Há também os denominados **Centros de Interesse** e os momentos **de Orientação de Estudo**. Os primeiros, objetivam ofertar, semanalmente, atividades que não estão relacionadas ao currículo oficial, em que cada aluno pode escolher o que lhe for mais atrativo ou interessante, daí a razão do termo.

As caminhantes 4 e 9 discorrem sobre os Centros de Interesse afirmando que:

E eles têm 4 horas que a gente chama de **Centro de Interesse**. Nesse Centro de Interesse, aí sim, são atividades que não estão relacionadas com a Base Nacional Comum, tanto que são professores de fora que vêm. É música, é teatro, é dança, né, é... esportes... essas coisas. Então, eles fazem a inserção pelo interesse: “Eu quero fazer inglês, eu quero fazer música”, então ele pode fazer duas atividades naquele dia. (CAMINHANTE 4, 2016, grifo nosso).

Na sexta à tarde é também um dia diferente dos demais, porque os alunos têm aulas, tempos de estudo normal, na manhã, e à tarde eles têm as atividades do centro de interesses, que são disponibilizados pelo Mais Educação na escola. Então, tem dança, tem violão, tem futsal, tem inglês, tem informática..., os alunos escolhem as disciplinas que eles vão fazer e eles fazem. Quer dizer, é uma opção escolher, mas não é uma opção não escolher. Isso faz parte da grade da escola, né, ele tem que tá em duas disciplinas no centro de interesse. E aí, nesse momento que todos os alunos estão com os funcionários do Mais Educação, os colaboradores. (CAMINHANTE 9, 2016).

Neste tempo dedicado ao Centro de Interesses, percebe-se um vestígio do Programa Mais Educação e dos profissionais a ele relacionados. Não são professores(as) regulares, porque neste período o corpo docente reúne-se para planejamento e/ou reunião pedagógico-administrativa, enquanto os discentes realizam as diversas atividades por eles escolhidas.

Os momentos de **Orientação de Estudos**, servem exatamente para este fim, como o próprio nome já sugere:

[...] a gente tem quatro **aulas que são para orientação do estudo**, porque, por exemplo, naquela semana o aluno não conseguiu terminar uma determinada produção, aí ele vai fazer orientação com aquele determinado professor. Ou ficou em dúvida de como ele ia fazer, ou do próprio conteúdo em si. Pro 3º ano, geralmente é orientado uma aula pro ENEM pré, uma coisa mais direcionada assim. Aí, cada semana o professor pega aquela turma de forma mais direcionada para trabalhar: “Como que são essas problemáticas? Como que vocês têm que ler pra interpretar?” Então, são essas quatro horas que são direcionadas para esse estudo. (CAMINHANTE 4, 2016, grifo nosso).

Na quinta-feira à tarde, **nós temos uma orientação de estudos**, que funciona como? Todos os professores trabalham o mesmo tempo na escola, com turmas reduzidas e multisseriadas de alunos que precisam de algum apoio diferenciado, seja no sentido de avançar os estudos, seja no sentido de revisar os estudos. [...] a orientação de estudo é pra isso. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

No que concerne a estes momentos diferenciados de atividades na escola de tempo integral, a Resolução SED n. 3.017/ 2016 dispõe (Art. 9º) que Orientação de Estudos é período de tempo de estudo em que os(as) estudantes articulam-se com os professores dos componentes curriculares e/ou disciplinas, para acompanhamento e orientação personalizados nas problematizações, roteiro de estudos e tarefas de aprendizagem e outros procedimentos metodológicos.

Os Centros de Interesse são momentos dedicados a temas a serem trabalhados, que objetivam a preparação acadêmica do(a) estudante para a formação integral, de projeto de vida e de orientação para ingresso no mundo do trabalho por meio de componentes curriculares e/ou disciplinas.

A respeito desses momentos, Demo (2016) considera que

Havendo mais tempo para estudo, pesquisa, elaboração, os conteúdos vão se desfaldando sob orientação docente e mobilização discente, de sorte que decoreba, aula, prova, repasse sejam por completo eliminados. Ao mesmo tempo, a integralidade da proposta deve vir à tona com enriquecimentos transversais e outros que indiquem o cuidado com formação plena dos alunos (corpo e alma, espírito e matéria, convivência e arte etc.). (DEMO, 2016, p. 02).

Com relação ao arcabouço metodológico utilizado para tal reconfiguração, o mesmo autor declara que:

Existe na praça pedagógica um arsenal imenso de teorias da aprendizagem. Todas são importantes e incompletas, porque este é o destino de toda teoria. A ETI não oficializa a nenhuma delas [...]. Recomenda-se, pois, que os docentes sejam exigentes ao máximo em suas reconstruções teóricas, em sentido crítico e principalmente autocrítico, porque não se faz bom trabalho pedagógico sem pedagogia. Mas estas são estritamente instrumentais. Objetivo, razão de ser, finalidade última é o direito do aluno de aprender bem. Deste arsenal teórico disponível e discutível, a ETI pinça algumas idéias-força a título de orientação geral para os docentes no cuidado com os alunos, ressaltando aquelas mais consensuais ou que respeitam mais as condições sociais e biológicas dos alunos. (DEMO, 2008b, p.02).

Para oferecer aporte ao rompimento com a estrutura rígida das práticas tradicionais de ensino e à inserção do tempo de estudo, a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral subsidia suas ações pedagógicas nos **princípios metodológicos do educar pela pesquisa e da problematização**.

A Caminhante 9 sintetiza a orientação metodológica desta proposta, afirmando que:

[...] o que o grupo responsável pela implantação do projeto propôs, [...] grupo responsável por esse projeto na Secretaria. Eles propuseram a metodologia do **educar pela pesquisa**, do professor Pedro Demo, que é uma coisa que já vem sendo divulgada nas formações continuadas da escola da rede [...]. Então, assim, essas escolas agora, que têm esse projeto, estão aplicando essas propostas. Então, metodologicamente, o caminho é pela pesquisa, seja em livro, seja pela internet, seja pesquisa de campo, qualitativas, é assim que ele vai chegar ao conhecimento. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

Demo (2008b) justifica o uso da pesquisa postulando que

Por simplificação didática, aposta-se em pesquisa e elaboração própria, porque tais atividades permitem cultivar qualidade formal e política dos estudantes. No lado formal, pretende-se oferecer oportunidade de construção de conhecimento próprio com base em plataformas tecnológicas que impulsionem a autoria crescente dos alunos, tendo como resultado textos alternativos que tais máquinas facultam. [...] Pesquisa é, ao mesmo tempo, princípio científico e educativo, prevalecendo, naturalmente, na ETI o compromisso educativo. (DEMO, 2008b, p. 02).

Com entendimento de tal proposta, os demais caminhantes explicam:

[...] escola integral tem a **metodologia diferenciada**, né, **que é o educar pela pesquisa**. Então, não é só estar na escola, mas com aquela metodologia antiga ainda, de exposições orais. É uma proposta nova em que busca atribuir mais conhecimento ao aluno, na medida em que ele pesquisa, em que ele participa [...]. (CAMINHANTE 5, 2016, grifo nosso).

Toda a pesquisa é direcionada depois para uma produção dissertativa. Agora, a metodologia é voltada totalmente para a pesquisa. [...] Nós lançamos a problemática e

eles buscam as respostas. Depois, com as respostas em mãos, com os dados coletados, o professor faz um discurso em sala de aula, um debate e tem uma conversa, na verdade que vai esclarecendo as dúvidas, né? (CAMINHANTE 7, 2016).

Em relação à metodologia do educar pela pesquisa, é algo, assim, muito novo pra gente ainda. [...]E esse método é... o foco é a busca pelo conhecimento. Aí o aluno vai atrás, vai pesquisar, o professor vai problematizar uma situação. O aluno também vai ver como ele enxerga aquilo ali e como é que ele pode intervir numa determinada situação. [...]mudou o modo, também a metodologia. Aí o aluno vai pesquisar e, ao mesmo tempo, o professor está junto. (CAMINHANTE 8, 2016).

[...] como metodologia, é o educar pela pesquisa, aí o professor não fica o tempo inteiro ali, explicando conteúdo e o aluno sentado, copiando do quadro, né? O professor sempre chega com uma problematização[...]. (CAMINHANTE 4, 2016).

Os discursos dos professores apresentam uniformidade de respostas, independente do *locus* de trabalho. Os docentes indicam que não estão na escola de educação integral em tempo integral com teorias e práticas realizadas a esmo, mas parecem agir a partir de um princípio educativo.

Com relação à problematização, Saviani (2016), ancorado nos pressupostos vygotksyanos, esclarece que

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (*problematização*). [...]não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2016, p. 90 e 92, grifos do autor).

É por meio da problematização que o aluno enxerga os múltiplos aspectos do fenômeno ou do objeto de seu estudo e como estes estão interligados, certamente isso depende ou varia de acordo com a área de conhecimento. Pelo fato de pré-conceber a necessidade de desnudar-se da rigidez das disciplinas definidas pelo currículo ou de conteúdos pré-estabelecidos por esta ou aquela determinação, a problematização configura-se como um grande, porém importante, desafio para o professor.

Além desses pressupostos, Demo (2008b, p. 04) também considera que é função do professor “apresentar problemas e desafios importantes, pertinentes, atraentes, avassaladores de tal sorte que os alunos se dediquem às tarefas por motivação profunda”, e que a inovação do conteúdo é fator primordial à educação integral, principalmente se esta inovação proporciona a habilidade de saber pensar.

Em escola de educação integral em tempo integral, este autor considera que tal renovação pode ser “enriquecida” com:

- a) dinâmicas culturais que possam deter mérito formativo discente;
- b) arte-educação, para aprimorar a percepção estética da vida e da convivência;
- c) ambiente lúdico e motivador, compatível com corpo e mente dos alunos;
- d) uso de equipamentos didáticos alternativos, em especial eletrônicos;
- e) ambiente ostensivo de leitura e pesquisa. (DEMO, 2008b, p. 06).

Em síntese, as aulas das escolas de educação integral recebem tratamento adequado às diretrizes metodológicas seguidas por tais instituições, quando estas as têm. Por meio das palavras dos sujeitos-caminhantes, pode-se identificar e sistematizar suas respostas em duas assertivas principais: a estrutura de aulas proposta pelo Programa Mais Educação e a estrutura de “aulas”/tempos de estudo da proposta educação integral em tempo integral.

No que tange ao Programa Mais Educação, identifica-se que há despreparo docente para realização de aulas que não sigam processos tradicionais de ensino. Pelo fato de suas concepções não estarem voltadas à compreensão multidimensional do aluno, mantêm-se alienados por uma política educacional que orienta a efetivação da hegemonia, dos comportamentos sociais que servem para sustentação do modo de produção capitalista. Não há superação pedagógica desta realidade.

Por outro lado, vê-se que as escolas da Rede Estadual de Ensino inseridas na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, diferem-se extremamente das que estão sob a égide do Programa Mais Educação. Enquanto as do PME mantêm, e até ampliam, práticas mecanizadas de ensino, com aulas tradicionais, transmissão e acúmulo de conteúdos, por exemplo, as demais iniciam um processo de reorganização de seu cotidiano em prol da reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem escolar.

A partir dessas premissas, os professores das escolas de educação integral em tempo integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul têm organizado seus tempos de estudo, procurando fazer o cotidiano da escola mais propício à aprendizagem para autonomia e expansão do conhecimento.

Consideram que ainda estão no início do processo, mas que seu trabalho educativo já sofreu transformações.

3.3.3.3 Professor: formação e planejamento

De maneira semelhante aos aspectos relacionados às aulas e às diretrizes metodológicas, por meio das palavras dos sujeitos-caminhantes pode-se identificar e sistematizar suas respostas

a partir de conceitos relacionados ao planejamento e à formação segundo proposta do Programa Mais Educação e da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, distintamente.

Os discursos dos caminhantes 1, 2 e 3 assemelham-se, porque apresentam indícios de que seus **planejamentos são realizados individualmente**, sem condição norteadora a ações pertinentes a uma escola de educação integral.

O Caminhante 1, profissional de uma escola sob o direcionamento do Programa Mais Educação, relata:

[...] o meu caso... só tinha três aulas semanais... ia lá, dava minha aula e ia embora, como outra escola normal. [...] não tinha uma concepção assim, de várias atividades, cada dia uma... a maioria era esportes, então o professor de educação física dessa escola é que era o mais sobrecarregado, e os monitores, né? (CAMINHANTE 1, 2016).

As aulas deste caminhante são/eram planejadas e ministradas da mesma maneira que as demais dadas em outra realidade escolar não contemplada pela modalidade educação integral. Suas palavras expressam certo desconhecimento desta proposta, provavelmente pelo fato de esta não dispor de espaço e tempo para realização de planejamento adequado à orientação de uma escola de educação integral.

Há aparência de que professores(as) deste estabelecimento de ensino são/eram somente realizadores de suas funções nos momentos de cumprimento de sua carga-horária e nada mais. Uns dão/davam suas pouquíssimas aulas e vão/iam embora, outros são/eram sobrecarregados pela falta de planejamento adequado das atividades a serem realizadas na escola de tempo integral.

A Caminhante 2, com seu aparente **ecletismo metodológico** ou apropriação equivocada de algumas propostas pedagógicas – “Vamos só trabalhar com Construtivismo? [...] eu acho que **sempre tem que mesclar** [...] todos os métodos são bons [...] quando a gente foca só em um a gente perde do outro” – expressa que suas **aulas são planejadas para realização de “tarefinhas” de reforço**, xerox, lúdico, oralidade e que, por vezes, em favor da melhoria da qualidade do ensino, segundo sua concepção, planeja e investe recurso financeiro próprio.

[...] A gente faz a tarefinha com eles, reforça. [...] professor, se ele quer fazer um trabalho melhor, ele acaba usando o dinheiro do bolso, entendeu? [...] eu nunca sentei e esperei esse material, esse recurso chegar na minha mão. Eu faço as adaptações que eu posso fazer. Quando tem um financeiro melhor, eu invisto mais, quando tem um menor eu invisto menos, mas eu não deixo de investir. [...] é complicado você falar que você não vai trabalhar xerox. [...] A gente tem que trabalhar a oralidade, a gente tem que trabalhar o lúdico.” Eu acredito que a gente tem que trabalhar de todo o jeito, a gente não tem que focar numa... (CAMINHANTE 2, 2016).

Constata-se que, munida de boas intenções, a Caminhante 2 planeja suas aulas com o mesmo espontaneísmo do Caminhante 1. Parece indicar que o Programa Mais Educação

também não oferece aporte diferenciado para o planejamento das ações desenvolvidas nas escolas que estão sob a sua (des)orientação.

Não é diferente com a Caminhante 3, que se autointitula “**tradicional**” e planeja suas aulas de professora-alfabetizadora fundamentada no método “silabário”. Sem muito conhecimento dos “projetos que são à tarde, do Mais Educação”, é procurada por professores(as) do contraturno para saber o está “trabalhando” com os alunos. Assim, estes(as) **planejam suas aulas para reforçar o ensino dos conteúdos das aulas dadas pela professora regente.**

[...] eu sou tradicional, eu alfabetizo pelas silabas ainda, entendeu? Eu... O método é o silabário é essa a alfabetização, porque eu não sei de outra forma, é a forma que eu sei, enfim... [...] as professoras são todas da mesma escola, né? Professoras da oficina, né? Daquela parte de Matemática, Artes, que eles trabalham, se não me engano, né? [...] O que que você tá trabalhando? isso e aquilo... não fugindo do trabalho delas, né? [...]mas ajuda a gente nesse sentido, né? É... Por exemplo o professor de Matemática disse [...] eu tô dando isso, tá na sequência? Vamos pegar a sequência? [...] vamos... e é um apoio. (CAMINHANTE 3, 2016).

Em dissonância com o planejamento da Caminhante 3, faz-se importante considerar que Demo (2008b) acredita que a escola de educação integral deve ser aproveitada no contexto da sociedade atual “para construir oportunidades mais garantidas e profundas de alfabetização”. Entendendo-a como “a habilidade de decodificar letras e números como instrumento para produção de textos próprios e atualizados”, um de seus objetivos fundamentais deve ser “fazer do aluno um autor, na brevidade possível” (DEMO, 2008b, p. 03).

Para o alcance de tal propósito, segundo o mesmo educador, ao pensar o planejamento das aulas relativas ao processo alfabetizador, o(a) professor(a) não deve limitar-se a teorias e práticas instrucionistas, visto que “Não basta a alfabetização tradicional (ler, escrever e contar), porque o mundo pede habilidades que vão muito além, em particular fluência tecnológica” (DEMO, 2008b, p. 02).

Em relação à **formação**, a Caminhante 2 declara que há **encontros e acompanhamentos**, demonstrando-se satisfeita com o “suporte” que recebe.

[...] a coordenadora nossa, do Mais Educação [...] ela é responsável pelo Mais Educação no Estado, ela teve aqui, agora, mês passado [...] Tá acompanhando a gente de perto, dando formação, sabe? Trazendo o que que ela espera da gente, do Programa [...] Ela pontua muito essa questão do trabalhar esse lúdico com a criança, porque eles são séries iniciais, eles são muito pequenos, né? Então, ela traz todo esse suporte, né? Quando ela não tá presente aqui, ela sempre tá mandando os vídeos, né? Mandando, texto e dando um suporte bem bacana pra gente. Então, acaba que a gente consegue desenvolver, né? O trabalho de uma melhor forma. (CAMINHANTE 2, 2016).

Apesar da satisfação demonstrada pela Caminhante 2, a formação ministrada não parece contribuir com uma proposta de educação integral. Ao contrário, parece reforçar a concepção dicotômica dessa modalidade de ensino e das práticas que lhe são peculiares.

A esse respeito, Demo (2008) rompe com a perspectiva cristalizada de formação professoral:

Imagino ser o absurdo mais contundente inventar uma ETI para aperfeiçoar o reprodutivismo. Assim, há que se pleitear formação adequada do corpo docente, antes de iniciar qualquer experiência de ETI. [...] Este tipo de formação não advém de cursinhos rápidos e encurtados, tipo semana pedagógica, mas de estudo sistemático, fundado em exercícios constantes de autoria. É por isso que se considera leviana a noção de transformação despreocupada de escola tradicional em tempo integral apenas aumentando o tempo de permanência do aluno e somando atividades cumulativas. (DEMO, 2008, s/p).

A Caminhante 3, por sua vez, presume que os **cursos de capacitação são ministrados por profissionais que parecem não demonstrar conhecimento do cotidiano escolar**, o que, em sua opinião, é desmotivador:

[...] nos nossos cursos de capacitação a primeira coisa que a professora lá... gente, para de falar, para de dar desculpa que a criança não quer, que a criança não quer... mas se for dar uma aula, pegar um dia de sala de aula, ele fala assim: mas realmente, tu tinha razão. [...] E você faz, e você faz [...] e tem coisa assim que desestimula até a gente, entendeu? (CAMINHANTE 3, 2016).

Pode ser que a Caminhante 3, por estar há 25 anos dedicando-se à docência, não encontre em profissionais menos maduros a experiência necessária à sua formação. Os anos de *know-how* promovem a elevação do nível de exigência.

Outra contrariedade explicitada por ela, está relacionada à **inversão de ações no processo formador**, inclusive no que disse respeito à implantação do “Projeto” Mais Educação em seu *locus* de atividade docente.

[...] **o professor**, o que acontece? Ele **recebe, depois que ele vai ser capacitado**. Primeiro ele recebe, engole, né? Depois ele vai ser capacitado. Isso é tudo ao contrário. Eles têm que, antes do Projeto, um ano antes preparar, aí vai receber. (CAMINHANTE 3, 2016, grifo nosso).

Silva (2014) considera que para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é imprescindível refletir sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar e que é necessário buscar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores.

Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes, sua ruptura com práticas obsoletas de ensino, que, por vezes, pressupõem uma relação burocrática e instrucionista com o ser aprendiz, categoria na qual ele também está inserido.

No contexto da aprendizagem docente, relembra-se as palavras de Demo (2008) ao afirmar que:

A aprendizagem discente depende, em grande medida, da aprendizagem docente. Decorre disso que não se faz ETI sem um professor alternativo. Dito de outro modo, não há como inventar uma ETI inovadora sem um professor inovador. Caso contrário, o professor vai apenas “dar mais aula”. [...]ETI adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, um por um, cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. (DEMO, 2008, s/p).

O processo formativo está intimamente relacionado ao processo planejador, porque o primeiro oferece aporte teórico-metodológico ao que o segundo pretende executar. Por esse motivo, com início de experiência em escola que está sob a regência da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, os caminhantes 4, 7 e 8 falam do modo como os planejamentos tem sido realizados:

Agora a gente tá trabalhando os **planejamentos casados**, que a gente fala, né? Duas, três disciplinas sentam, pegam a mesma problemática e levam para sala. No caminho interdisciplinar. E aí os professores vão trabalhando juntos, cada um fazendo uma abordagem, e o resultado final é que a produção do aluno é... integra o conhecimento que veio de todas as disciplinas que estavam participando daquele planejamento. (CAMINHANTE 4, 2016, grifo nosso).

[...]nosso planejamento, por exemplo, é totalmente diferente. [...]é **tudo voltado pra pesquisa**. Então mudou muito o planejamento. [...]a gente dá um jeito de incluir a Matemática dentro da Geografia, como os professores de Química, de Física, de Português... **todos os professores estão trabalhando juntos**. (CAMINHANTE 7, 2016, grifo nosso).

[...] a nossa metodologia de planejamento, ela mudou totalmente. [...] Ele é totalmente descritivo, não é igual era anteriormente, que era mais reduzido, agora é mais descritivo, mais detalhado. **Há uma interdisciplinaridade**. Uma das questões, assim, que a gente coloca em foco, é a interdisciplinaridade. Por quê? Porque aí você soma conhecimento [...] E, aí, os alunos também... os estudantes começam a perceber que existe essa interligação entre as disciplinas. (CAMINHANTE 8, 2016, grifo nosso).

Os(as) professores(as) regidos pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, revelam que houve mudanças na maneira de realizar o planejamento das atividades. Primeiro, não cumprem mais apenas requisitos pré-estabelecidos no e pelo sistema da Secretaria de Educação.

Segundo, e por consequência, precisam descrever detalhadamente as ações, incluindo as proposições de pesquisa e problematização.

E em terceiro, não planejam de forma isolada, individualista ou espontaneísta, mas seguem o princípio da interdisciplinaridade para pensar e executar sua atividade docente.

A esse respeito, Demo (2008b) considera que

[...] a ETI entende que, primeiro, toda proposta interdisciplinar não pode ser levada a cabo por uma pessoa apenas ou por um grupo homogêneo (por exemplo, um grupo de pedagogos). O sentido maior da interdisciplinaridade é trabalho em equipe composta de origens diversificadas, cada qual aportando sua parte e integrando-a no todo. Segundo, cada docente isoladamente pode alargar seu âmbito de conhecimento, em geral através de leituras mais abrangentes, sendo, porém, a estratégia mais realista participar de grupos heterogêneos de estudo. É fundamental escutar gente de outras áreas e com elas conviver civilizadamente, sabendo negociar consensos bem elaborados. Terceiro, é decisivo que o quadro de professores cultive a interdisciplinaridade, não pela via da homogeneização, mas da diversidade de olhares, através dos quais pode-se fazer justiça mais adequada à complexidade da realidade. (DEMO, 2008b, p. 06).

A Caminhante 8, postula que a interdisciplinaridade contribui para a “soma conhecimento” e para a não fragmentação dos conteúdos, porque além de os professores desenvolverem um “trabalho em equipe composta de origens diversificadas” (Demo, 2008b, p. 06), “os alunos também [...] começam a perceber que existe essa interligação entre as disciplinas”. Faz-se, então, uma conversão na concepção de planejamento engessado, pré-estabelecido e fraccionado.

Frigotto (2008, p. 42) considera que a interdisciplinaridade deve ser pensada no campo dos processos educativos como objeto constituinte da produção do conhecimento, pelo fato de esses processos serem “constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes dessas relações.”

Nesse mesmo contexto, ao discorrer sobre o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento no campo educativo, Frigotto (2008) afirma que este

[...] não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Demo (2008b) também explicita seu pensamento a respeito da interdisciplinaridade na escola de educação integral, apresentando a compreensão de que a

Interdisciplinaridade acarreta ainda abertura para outros olhares (autores, teorias, práticas), o que, desde logo, não recomenda atrelamentos teóricos. A diversidade de olhares é fundamental, para que os alunos tenham chance de apreciar fundamentações diversas. Cada uma pode ter sua validade, mas sempre validade falível, como convém a argumentos bem fundamentados e, ainda assim, sem fundo último. Conviver com a discutibilidade das idéias é requisito formativo de primeira ordem, fazendo parte da cidadania que sabe pensar. O grupo docente, quando sabe cultivar a interdisciplinaridade, sabe manter o projeto pedagógico coletivo a despeito de divergências naturais a quem sabe pensar. O consenso que convém não é aquele

opressor, mas aquele que combina argumentação e contra-argumentação, mantendo-se aberto, sempre. (DEMO, 2008b, p. 06).

Para a realização de seus planejamentos, nas conjunturas atuais da educação integral em tempo integral, os professores têm utilizado o tempo da carga-horária estendida na própria escola, dado que a rotina estabelecida contempla momento propício para isso.

Os caminhantes 5 e 9 explicam:

[...] esse tempo de planejamento, que é bem dividido ainda, dá. E, aí, nós temos dias específicos... por exemplo, na sexta é planejamento coletivo, é quando a gente vai discutir as atuações em conjunto. (CAMINHANTE 5, 2016).

[...] os professores estão fazendo planejamento coletivo, que é a nossa reunião de sexta à tarde, quando todos os professores estão na escola. [...] Os professores, no planejamento coletivo, eles dialogam entre eles sobre quais temas eles estão trabalhando, as áreas afins. Quais temas eles estão trabalhando, se eles podem ou não, cruzar alguma aula ou trabalho. (CAMINHANTE 9, 2016).

A Caminhante 7, diz que a convergência temática tem contribuído para a elaboração de planejamentos interdisciplinares: “Por exemplo, cada mês nós escolhemos um tema. Na verdade, os professores se reúnem, debatem e é lançada uma problemática”, o que é ratificado pela Caminhante 9, que trabalha no mesmo *locus*. Ela afirma que:

E a gente também trabalha com temas, né, os nossos planejamentos foram temáticos. Então, no primeiro bimestre o nosso tema foi identidade e aí a gente vai trabalhando nessa propensão temática, então todos os planejamentos tentam convergir pra esse tema. Nem sempre é possível. Tem ali um referencial, conteúdos que não se encaixam na temática, e não tem problema, o professor vai trabalhar do mesmo jeito. Agora, aqueles que se encaixam tentam sempre alavancar com o tema daquele bimestre, de forma que, se você analisar todos os planejamentos, eles vão falar sobre a mesma problemática, ainda que cada um tenha um direcionamento diferente. (CAMINHANTE 9, 2016).

Demo (2008b) aponta, porém, que há necessidade de cuidado ao realizar planejamento interdisciplinar, para que este não conduza o(a) professor(a) a “generalidades” ou superficialidades:

Neste sentido, não se dispensa o olhar especializado, porque todo estudo mais aprofundado implica especialização, ainda que se corra sempre o risco de “idiotice especializada”. Não compensa, porém, o “especialista em generalidades”, porque, a rigor, passa por cima ou pelo lado, sem penetração mínima. Autores não são autores de qualquer coisa, mas de temas que dominam mais profundamente, sendo isto que os torna interessantes ou mesmo indispensáveis. Generalidades são plenamente dispensáveis. Ao mesmo tempo, é preciso evitar mergulhos ensimesmados, solitários, que redundam facilmente em falar apenas para si mesmo. Estratégia importante será procurar, em cada pesquisa e elaboração, representar pontos diversos de vista, com o objetivo de visualizar mais complexamente um cenário complexo. Isto faz parte, ademais, da habilidade de bem argumentar, cuja lógica mais profunda é saber aprender de outros argumentos, não enterrar-se no próprio como se fosse idéia fixa. (DEMO, 2008b, p. 06).

Entretanto, o planejamento interdisciplinar tem se mostrado um desafio aos(as) professores(as), dada a diversidade de práticas cristalizadas que fazem parte do cotidiano

escolar, em conjunto com outros elementos que compõem o planejamento, e as transformações proporcionadas por esta concepção de educação integral em tempo integral.

O Caminhantes 5 diz que:

[...] isso demanda um pouco mais de... de... de dificuldade, porque você sentar sozinho é muito mais fácil, você direciona, você faz... quando você precisa encaixar o seu conteúdo e a sua disciplina, na realidade até sua didática, junto com outros professores, mais dois, mais três, já muda tudo, né? Porque tem que ter uma flexibilidade maior, tem que ser pensada uma sequência, não é uma coisa fragmentada, que joga e o trabalho vai. Então assim, aonde que a Geografia entra na ditadura militar? Aonde estão as questões sociais, né, a Sociologia? E a História? O que é verdade, o que não é? Qual a história que é falada? Qual a história que...? Então, assim, tem que pensar em todos esses nexos, pra que a coisa não fique solta. Senão não é uma interdisciplinaridade, né? Junta lá e... continua fragmentado. (CAMINHANTE 5, 2016).

Para este caminhante, a atribuição da dificuldade está na complexidade do pensamento e do direcionamento coletivo. Ao contrário da realidade dos(as) caminhantes das escolas regidas pelo Programa Mais Educação, que parecem planejar de forma individualizada, os(as) professores que caminham sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral afiguram planejar integralmente.

Outro elemento desafiador, segundo o Caminhante 6, é o Currículo. Ele considera que:

No contexto da interdisciplinaridade a gente tem um grande problema... que é o Currículo, né? O Currículo, ele... enquanto ele for é... enquanto ele tiver separado, assim, a gente tiver impossibilidade de a gente poder...de ser mais flexível, não sei se você está me entendendo, mas ele amarra muito o conteúdo. Então, por exemplo, um conteúdo que poderia tá trabalhando junto com o professor de Educação Física ou, então, com o de Física, nesse momento, na verdade, eu vou tá trabalhando no segundo ano o que ela poderia juntar, só que ele tá trabalhando com o primeiro, sabe? As vezes não casa. E, às vezes, se a gente for tentar, a gente vai tentar, vai forçar e não vai ficar legal. Então, a gente tem essa grande... esse grande obstáculo ainda pra gente ultrapassar, que é o nosso currículo, né? (CAMINHANTE 6, 2016).

A inflexibilidade de um currículo “engessado”, pré-estabelecido, fragmentado, segue a lógica de uma escola tradicional, instrucionista e conteudista, e confronta-se com as premissas de uma educação integral em tempo integral como esta proposta pela Secretaria de Educação sul-mato-grossense.

No que se refere a esta incompatibilidade, Demo (2008b) assevera que a escola de tempo integral

[...] mantém de currículo visão flexível, distanciada do conteudismo tradicional. Não abandona a idéia, naturalmente, mas não a considera o centro das atenções. Currículo é modo de organizar o estudo dos alunos, tendo como fundamento maior o direito de aprender bem. “Repassar conteúdo” é coisa fora de propósito. O que importa é o aluno aprender bem cada conteúdo, não ser entupido com montanhas de matérias que apenas vê superficialmente. Primeiro, sendo infinitos os conteúdos, só podemos ter deles visão seletiva. Não cabe pretender dar conta de todos os conteúdos possíveis e imagináveis. Segundo, havendo, como regra, uma diversidade de conteúdos disciplinares, imaginar dar conta de todos é supor que o aluno seja um gênio capaz de instrução infinita. Com efeito, se cada professor quiser “repassar” todos os conteúdos que lhe cabem, não haveria cachola para tanto. Se cada professor dá conta apenas de

sua especialidade, como o aluno seria especialista de todas as especialidades? Terceiro, envelhecendo naturalmente os conteúdos, mais importante que dar conta deles é saber renová-los, do que segue que saber pensar pode ser mais importante que dominar conteúdos. Não se relegam conteúdos, apenas não fazemos deles o sentido da escola. Seu sentido é aprender bem. (DEMO, 2008b, p. 05).

No contexto da educação integral, o “aprender bem” não está relacionado apenas ao que diz respeito ao aluno, mas também ao(à) professor(a), por isso a importância do processo de formação docente para esta modalidade de ensino.

Para inserção na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul realizou **formação inicial para gestores e docentes das escolas convidadas à adesão**. A Caminhante 7 diz que “começamos a nossa formação desde o ano passado, por volta de setembro, outubro, do ano passado”, e os caminhantes 5 e 6 confirmam:

A gente **teve uma capacitação, em setembro do ano passado nós começamos**, lá por agosto ou setembro, e é uma coisa nova pra nós, então tivemos que nos preparar para conseguir propiciar é... tanto em termos de planejamento, de questões avaliativas, o lidar com isso, né? (CAMINHANTE 5, 2016, grifo nosso).

A formação ela foi no ano passado ainda, né? Assim, particularmente eu acho que poderia ter tido mais formação pra gente, um tempo maior. A gente começou a ter formação no meio de ano assim... agosto, por aí, a gente começou a ter, setembro... formação... eu acredito que ainda é muito pouco, pelo fato de você ter que mudar toda uma mentalidade do que você vinha trabalhando antes. (CAMINHANTE 6, 2016, grifo nosso).

Ao contrário do que postula a Caminhante 3, em sua realidade de Programa Mais Educação, ao afirmar que primeiro o professor “recebe, engole” e “depois ele vai ser capacitado”, os(as) caminhantes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral passaram por processo de formação antes da implantação da proposta em suas escolas.

Alguns, como o Caminhante 6, pensaram e/ou desejaram que o período inicial fosse prolongado, devido à novidade da proposta e das inúmeras transformações que, consequentemente, ela acarretaria (como acarretou) na escola, nos alunos e, obviamente, na atividade docente.

A Caminhante 4 afirmou:

[...] a gente pensou assim, a gente vai fazer um ano de formação, tava todo mundo com isso na cabeça, e depois a escola vai começar. De repente [...] Não. O projeto começa agora! (CAMINHANTE 4, 2016).

No tocante à importância deste momento formativo inicial, Demo (2008) declara:

[...] há que se pleitear formação adequada do corpo docente, antes de iniciar qualquer experiência de ETI. Nesta formação, os pontos altos deverão ser: instituir a regra de que somente dá aula quem é autor; sedimentar a habilidade de pesquisa e elaboração própria (individual e coletiva); cultivar autonomia teórica e prática, de tal sorte que todo professor possa oferecer projeto pedagógico pessoal de qualidade, sem ser ventríloquo de qualquer proposta alheia; aprimorar a habilidade de leitura, estudo, argumentação, para servir de exemplo aos alunos. Este tipo de formação não advém

de cursinhos rápidos e encurtados, tipo semana pedagógica, mas de estudo sistemático, fundado em exercícios constantes de autoria. É por isso que se considera leviana a noção de transformação despreocupada de escola tradicional em tempo integral apenas aumentando o tempo de permanência do aluno e somando atividades cumulativas. (DEMO, 2008, s/p).

No sentido de preparo docente para inserção na educação integral, Silva e Silva (2012) indicam que o Programa Mais Educação prevê formação do professor da escola de tempo integral, mas esta não se apresenta diferenciada da “escola regular”. Não se pretende específica às novas exigências.

Os mesmos autores ainda afirmam que esta proposta não se adequa ao tamanho da responsabilidade que está sendo transferida para os professores da educação básica, em tornar possível, diante de todas as adversidades, não só uma educação integral dos estudantes, mas também uma ampliação da jornada escolar. Este é um esforço que deve envolver os professores numa perspectiva de formação “que não seja pautada na ideia do que Paulo Freire chamou de ‘Educação Bancária’” (SILVA e SILVA, 2012, p.190).

A Caminhante 9, em informação oposta às previsões formativas do Programa Mais Educação, ainda detalha o processo de formação inicial da proposta de educação integral implantada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, ao declarar que:

A formação inicial aconteceu no ano passado, na verdade. **A formação vem desde o ano passado**, pelo ambiente virtual Moodle, da SED. Então a gente teve uma formação do educar pela pesquisa, aonde tinham todos esses textos. O primeiro módulo eram os textos do professor Pedro Demo sobre a proposta, depois nós estudamos os dois caminhos, que foi a problematização para a aprendizagem, os passos de Berbel também. Estudamos os textos, e, aí, ela acabou, essa formação acabou. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

Todavia, no que tange à Proposta de Educação Integral em Tempo Integral da SED/MS, os momentos de formação não ficaram reduzidos aos processos iniciais. Os sujeitos-caminhantes declaram que **semanalmente**, também em carga-horária já prevista e determinada no tempo de jornada estendida na escola, há **momentos de estudo** acerca de diversos temas **relacionados à educação integral**, que fazem parte do processo de **formação continuada**.

As caminhantes 8 e 9 reiteram:

Dentro dessa proposta do educar pela pesquisa, os professores começaram a estudar a APP, né, que é a Aprendizagem Pela Problematização, então nós estudamos esses textos, porque **os professores têm formações continuadas semanais**. [...]essa formação foi incorporada na carga horária do professor, dos tempos de estudo aqui. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

Tivemos também uma formação para o educar pela pesquisa em tempo integral, que começou esse ano. Nós estamos ainda na formação, nós estamos fazendo curso, né? É novo tanto para os professores quanto para os alunos. [...] nós não terminamos ainda, nós não terminamos essa formação. Na inicial, o pessoal da Secretaria veio até a escola e explicaram como que funciona a plataforma, conversaram um pouquinho com a gente e, aí, deu-se o início do curso. Houve alguns encontros presenciais na própria

escola, mas a maioria do curso é feito pela plataforma mesmo, online. **Nós estamos em formação ainda** e nós conversamos com eles diretamente, eles dão uma olhadinha nas atividades. Tem esse *feedback*. (CAMINHANTE 8, 2016, grifo nosso).

O processo de formação docente é fator imprescindível para que a escola de educação integral consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o(a) educador(a), que também é aprendiz, pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que auxilie o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, com autonomia, não confundida com espontaneísmo, na busca do conhecimento.

Com relação ao processo de formação docente continuada, relacionada à educação integral, Demo (2008b) pronuncia:

O docente da ETI será de tempo integral [...]. Tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. [...] Aos docentes a ETI oferecerá, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente, muito além de possíveis “semanas pedagógicas” ou coisa que o valha. [...] Espera-se que os docentes, inspirados em processos mais profundos de preparação e formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo tradicional, mas pela construção individual e coletiva da autoria, em si e nos alunos. A distinção entre ensinar e aprender caduca, porque a referência substancial é aprender. Aprender é o mesmo barco, porque só ensina quem aprende. Em consequência, ambiente de aprendizagem não é só referência discente. É, antes, docente. (DEMO, 2008b, p. 04).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a escola é o local onde os conhecimentos científicos historicamente construídos são organizados e sistematizados, de modo a facultar sua apropriação. Logo, a que pretende educar integralmente, deve compreender que seu papel é o de possibilitar ao indivíduo o acesso à produção humana acumulada, notadamente a cultural, a qual, por sua vez, é essencial para que o sujeito constitua-se plenamente (URT, 2016).

Nesse sentido, a Caminhante 7, referindo-se ainda à formação continuada, declara:

Nós temos que produzir textos, nós temos que escrever artigos, dentro do educar pela pesquisa, relatando a nossa experiência, principalmente dentro das nossas áreas. Cada semestre nós temos que entregar um artigo, falando sobre a pesquisa, sobre a nossa área, sobre a experiência, né? [...] É um caminho científico também... Os professores estão voltados para a pesquisa. (CAMINHANTE 7, 2016).

Por esses motivos, entre outros, a formação e a atuação docente precisam estar intrinsecamente relacionadas à análise crítica do trabalho do(a) professor(a), porque é por meio dela que, dialeticamente, ele(a) conscientiza-se das questões ignoradas anteriormente, ressignifica-as, transforma a realidade e é transformado(a) por ela.

Para Saviani (2003) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. O trabalho educativo do

professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Reitera-se aqui que a Psicologia Histórico-Cultural defende uma escola que, de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados, e que sua concepção de professor é o de agente mediador do processo de aprendizagem, aquele que leva os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios, ajuda-os a resolvê-los e que com suas intervenções contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal.

Seu papel desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno. O professor é o organizador do ambiente social (Vygotsky, 2003), que é o fator educativo por excelência.

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, não pode-se abrir mão da socialização dos conceitos universais e significativos, do conhecimento das ciências e das artes, por sua importância e porque fazem parte da herança cultural, nem pode-se negligenciar o papel possibilitador do professor no processo pedagógico.

Em síntese, planejar é uma ação constante na vida do(a) professor(a). Entre outras diversas coisas, norteia suas ações, contribui para a prevenção de situações adversas, organização de atividades, elaboração de novas estratégias e intervenção em sua realidade.

Entretanto, para que o(a) professor(a) tenha subsídios teórico-pedagógico-metodológicos e consiga alcançar melhores resultados em sua prática educativa, é imprescindível que também tenha em seu cotidiano momentos de formação que contribuam para a ressignificação dos conceitos que norteiam sua atuação.

Ao considerar as palavras dos sujeitos-caminhantes a respeito da formação docente referente à escola de educação integral e ao planejamento das ações a serem realizadas nas aulas ou tempos de estudo, constata-se, novamente, distância entre os profissionais do Mais Educação e da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, por motivos já supra citados.

Com explícita indefinição, o Programa Mais Educação parece ainda ter que pensar em uma diretriz consistente para a consolidação da formação docente. Nesse quesito, também apresenta-se frágil e contraditório, porque a educação integral remete à concepção de integrado, total, no sentido da superação da fragmentação, logo a premissa para se pensar e/ou consolidar políticas de formação do professor para a educação integral na escola de tempo ampliado, deve apontar para o fato de que é necessária uma formação para um sujeito que também deve ser visto como total, uma formação específica, uma formação integral do professor.

Com relação ao planejamento, o corpo docente inserido no Programa Mais Educação segue suas próprias concepções, com forte tendência ao tradicionalismo, visto que a inexistência de orientação das ações professorais apresenta-se evidente. Uns dão suas pouquíssimas aulas e vão embora, outros são sobrecarregados pela falta de planejamento adequado das atividades a serem realizadas na escola de tempo integral.

Os sujeitos-caminhantes inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, consideram, porém, que houve mudanças na maneira de realizar o planejamento das atividades.

Entre outras coisas, não cumprem mais apenas requisitos pré-estabelecidos no e pelo sistema da Secretaria de Educação, não planejam de forma isolada, subjetivista ou espontaneísta, ao contrário, seguem o princípio da interdisciplinaridade para pensar e executar sua atividade docente. Faz-se, então, uma conversão na concepção de planejamento engessado, pré-estabelecido e fraccionado.

Seu processo formativo teve início no segundo semestre de 2015, com aprendizado específico à escola de educação integral em tempo integral, e semanalmente há encontros de formação continuada no ambiente escolar.

Atualmente, é imperioso que o professor atualize-se permanentemente, faça uso dos recursos tecnológicos, inove suas práticas a partir de estudo intencional das teorias e contribua para a educação do sujeito em sua totalidade.

Os(as) professores(as) das escolas regidas pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral parecem apresentar-se mais próximos(as) desta realidade.

3.3.3.4 Aluno: aprendizagem e avaliação

Nesta seção de análise das entrevistas realizadas com professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral, serão consideradas as palavras dos sujeitos-caminhantes com relação à aprendizagem e à avaliação do aluno.

No que concerne à Caminhante 3, professora-alfabetizadora do 2º ano, regente em escola de jornada estendida segundo parâmetros do Programa Mais Educação, a aprendizagem e a avaliação dos(as) alunos(as) de 1º a 3º ano do ensino fundamental estão comprometidas, porque o projeto de **alfabetização** que tem sido seguido considera que nestas séries/anos a **aprovação é automática**, “independente de sabendo ler ou não” (Caminhante 3, 2016).

[...] tem criança que chega sem saber pegar no lápis. [...] aí, se perguntar a minha opinião enquanto educadora, eu acho o cúmulo. Por mais que tenha que entender o seguinte: o projeto de alfabetização do Estado, o modelo do estado de Mato Grosso do Sul, hoje, é os 3 anos. Então, a criança não chega pronta no 3º ano, às vezes ela

chega até sem ser alfabetizada no 3º ano, entendeu? Bom? Eu não sei até onde que é bom isso. [...] eu acho ridículo, né? Desculpa até a palavra, mas isso existe. (CAMINHANTE 3, 2016).

Em relação à proposta de educação integral implantada neste *locus* e na contribuição que esta orientação realiza a favor da diferença qualitativa para a aprendizagem, a Caminhante 3 considera que os momentos dedicados às **atividades complementares**, que são utilizados algumas vezes como **aulas de reforço**, são **favorecedores do conhecimento alfabetizador**.

Para ela, nas atividades do contraturno

[...] você vê a diferença porque ano passado eles já estavam trabalhando essa educação integral e as crianças vieram mais prontas pra gente, pro 2º ano. Com base alfabetizada, né? Sabendo as vogais...Eles tendo uma base alfabética, isso aí é primordial. Pra mim, que trabalho com... a minha alfabetização é através do silábico, das sílabas, pra mim é bom... (CAMINHANTE 3, 2016).

A Caminhante 3 apresenta reprovação ao critério de avaliação e aprovação/reprovação estabelecido na escola, mas parece que o problema é arrefecido porque o Programa de educação integral faz a “diferença”.

Em outro ponto da questão, Demo (2008b) considera que a escola de tempo integral tem responsabilidades específicas e claras com relação à alfabetização e ao processo de aprendizagem intrínseco a ela:

Espera-se que a ETI saiba aproveitar este contexto atual para construir oportunidades mais garantidas e profundas de alfabetização. Primeiro, entende-se por alfabetização a habilidade de decodificar letras e números como instrumento para produção de textos próprios e atualizados. Estes são o objetivo fundamental, ou seja, fazer do aluno um autor, na brevidade possível. Segundo, embora não seja o caso estabelecer limites estanques do que seria alfabetização, em respeito às individualidades discentes, é compromisso resolver esta alfabetização inicial no primeiro ano, impreterivelmente. Terceiro, para tanto, os docentes farão cuidado sistemático dos alunos, um por um, como quer o Ideb, através de sistemáticas avaliativas de sentido exclusivamente pedagógico, para evitar, de todos os modos, reprovação e sem recair em progressão automática. Quarto, todos os alunos deverão aprender bem sob cuidado intenso dos docentes, também porque ficam oito horas por dia na escola. Quinto, havendo problemas de aprendizagem, é compromisso da escola enfrentar a cada um, especificamente, com o objetivo de garantir o direito de todos de aprender bem. Neste caso, a escola deve organizar-se em torno de estratégias de aprendizagem aprofundada para alunos sob risco, desde cuidado mais próximo por parte do docente, até iniciativas mais específicas que não precisam excluir tempos e locais adicionais ou especiais. Antes de recorrer a tempos e locais especiais há que saber resolver no fluxo normal. (DEMO, 2008b, p. 03).

Em sentido inverso ao que propõe o Programa Mais Educação, Demo (2008b) ancora seu pensamento a respeito da aprendizagem alfabetizadora no princípio de “aprender bem”: “a razão maior da ETI é o direito de aprender bem dos alunos” (DEMO, 2008b, p.01).

Ao avançar nesta direção e considerar a relação “tempo integral”, entendido como extensão de jornada escolar, e “educação integral”, entendida como qualidade de ensino, como proposta pelo Programa Mais Educação, o mesmo autor diz:

[...] podemos afirmar que o aluno precisa, ficando mais tempo na escola, aprender a estudar, a ler, a pesquisar e elaborar, de tal sorte que surjam daí modos mais eficazes de aprendizagem. No mínimo, a criança deve alfabetizar-se bem já na 1ª série, impreterivelmente, tornando-se completamente obsoleta a exigência do Ideb de alfabetizar em até três anos [...]. (DEMO, 2008, s/p)

Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1987, p. 114). Por isso, Vygotsky (1987), ao lidar com os processos de alfabetização, considera que aprender a escrever apresenta dificuldades particulares, logo este aprendizado não pode ser considerado como apenas traduzir as palavras faladas em signos. Ao contrário, falar e escrever apresentam diferenças e dificuldades em muitos aspectos. Uma delas é que para escrever a criança tem que se conscientizar de sua própria fala e partir da “fala para si mesma” e transformá-la em fala “para outros” (VYGOTSKY, 1987, p. 114).

O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança, e estas desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever, no processo da educação, isto é, “para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1987, p. 115).

É preciso, então, que o professor-alfabetizador faça uso de uma pedagogia que articule os interesses e necessidades dos alunos, não sendo indiferente ao que acontece dentro de si, com os que lhe são externos, utilizando “métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor” (SAVIANI, 2008, p. 55).

Ao estar empenhado em que o aluno aprenda a ler e escrever com qualidade, também é fundamental que leve em conta “os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos” (SAVIANI, 2008, p. 56).

No que tange à avaliação do que pode ser chamado de “aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação” – alfabetização, de acordo com o processo apresentado de forma indignada pela Caminhante 3, Demo (2008b) também tece suas considerações, dizendo que:

O primeiro ano é considerado o mais estratégico, porque dele dependem os avanços posteriores. A ETI organiza cada ano como “novo ano”, não como repetição de anos anteriores mal feitos. Alfabetizar-se no primeiro ano, assim, é compromisso inarredável, em especial porque na escola pública frequentam alunos que tanto mais precisam desta chance. Os cinco anos da primeira fase do ensino fundamental são, no fundo, “alfabetização”, mas, mesmo assim, a escola se organiza no sentido de aproveitar a cada ano como ano a mais, não apenas repetido. A progressão continuada, como quer a LDB, será a regra, sem com isso filiar-se a teorias específicas, como a dos ciclos. Em particular, a escola nega-se a fazer educação pobre para o pobre. Ao contrário. (DEMO, 2008b, p. 03).

Com referência aos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem discente, é possível perceber, a partir do discurso da Caminhante 3, pertencente à escola regida pelo Programa Mais Educação, que o caráter tradicional predomina. Suas palavras reincidentem, fortalecendo o entendimento de que as diretrizes impetradas não favorecem a distinção entre uma escola convencionada e aquela que se pretende de educação integral.

O Caminhante 1 reitera que

[...] a maioria dos professores não conhece essa realidade. Vai lá, fica pela manhã, dá as suas aulas, e vira uma escola normal... Então, uma escola normal, não uma escola [...] integral. [...]o professor, nessa escola que eu estive, [...] dava a sua aula e ia embora, uma escola normal que tinha recebido o título de escola integral. No que eu presenciei e vivi não tinha muita interferência [...], um trabalho, oficinas que poderiam contribuir naquele momento. (CAMINHANTE 1, 2016).

E as caminhantes 2 e 3, com seu trabalho desenvolvido em turno e contraturno, apresentam mais uma vez que o aluno é considerado de maneira dicotômica. **De manhã ele é o sujeito do ensino regular e à tarde o que participa das oficinas e atividades do Mais Educação**, sem que haja concepção de totalidade e de parâmetros avaliativos para que relacionem-se a tal concepção.

Suas palavras confirmam que

[...] ele **participa das oficinas**. A gente **faz a tarefinha** com eles, **reforça**. Eu, no caso, sou na área de exatas, aí tem a professora de linguagem, aí tem as outras oficinas, tem esporte, tem lazer, a outra que é só Educação Física mesmo... então, ele vai passando, né, durante a semana ele vai passando por essas oficinas. (CAMINHANTE 2, 2016, grifo nosso).

Eu trabalho no 2º ano B, [...] fiquei sabendo do projeto, né? Que de manhã é o ensino regular e à tarde tem as oficinas é... as outras, as demais oficinas do Projeto Mais Educação. (CAMINHANTE 3, 2016).

Se apresenta-se uma escola integral, mas com práticas pedagógicas de escola regular, “normal”, conseqüentemente suas práticas avaliativas também o são. O mesmo modelo que é utilizado para ensinar, também o é para avaliar.

Este é o paradigma avaliativo que está relacionado ao poder, porque faculta ao professor a oportunidade de inspecionar, dominar e controlar o aluno, segundo modelo do tecnicismo educacional, que, por sua vez, advém do antagonismo existente no modo de produção capitalista, que constitui classes sociais e competitivos interesses econômicos.

No contexto avaliativo, faz-se importante olhar à Escola Projeto Âncora novamente, porque não entende a escola

[...] como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia. (ÂNCORA, 2016b, p. 01).

Em dissonância com a avaliação tradicionalista, que classifica, rotula e, por muitas vezes, serve como ameaça, a avaliação proposta pela educação integral deve ser a

[...] de estilo exclusivamente pedagógico e diagnóstico, com o objetivo de garantir aprendizagem de qualidade, passo a passo, aluno por aluno, de tal sorte a superar qualquer risco de reprovação ou aprendizagem insuficiente. Os docentes devem superar toda proposta disciplinar, seja no sentido do enquadramento autoritário dos alunos a padrões indiscutíveis e violentos, seja no sentido da disciplinaridade dos conteúdos, buscando alargar os horizontes de estudo. (DEMO, 2008b, p. 04).

No entanto, a escola de educação integral não é feita somente de Programa Mais Educação. Por isso, retornando ao contexto da aprendizagem, a Caminhante 4, como participante de outra realidade escolar e outra proposta de educação integral, apresenta situações desafiadoras enfrentadas pelos alunos no início do processo de **aprendizagem pela pesquisa**, em razão de estarem acostumados a práticas fossilizadas de ensino.

A respeito dos discentes, a professora diz:

[...] a gente entende que o começo para eles foi difícil. Eles estavam acostumados a ficar sentados e copiar do quadro. Teve um aluno nosso que falou: “Não consigo. Não tem o que copiar, como é que eu vou estudar? Eu não tenho o que estudar.” Eles não entendiam que esse conhecimento construído ia ser melhor do que o conhecimento decorado. (Caminhante 4, 2016).

O Caminhante 5 também fala dos desafios confrontados pelos alunos inicialmente, afirmando que “eles chegaram e praticamente não conseguiam construir um... um parágrafo, às vezes, quiçá um texto”.

Como já explicitado neste trabalho, a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral está em fase de implantação em duas escolas de Campo Grande-MS, por isso os sujeitos-caminhantes fazem relatos a respeito do desafio enfrentado na aplicação de “nova” metodologia e de diferentes formas de aquisição de conhecimento. O educar pela pesquisa e a problematização surgiram como proposições inéditas no cotidiano destas escolas.

Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, quando se trata de educação escolar, é imprescindível a figura do professor como possibilitador desse processo. Com a intenção de tornar a produção científica acessível e compreensível aos alunos, as atividades a serem desenvolvidas são organizadas e direcionadas por ele. “O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...] decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança” (FACCI, 2004, p. 230).

Leontiev (1991, p. 41) explica que

[...] no decurso do ensino se produzem mudanças constantes na experiência dos alunos; o seu conhecimento amplia-se, enriquece-se o conteúdo dos conceitos; estes adquirem um caráter mais diferenciado e generalizado, o qual permitem usá-los em

sentido geral para se orientar em novas situações, realizar novas tarefas e enfrentar novas dificuldades. (LEONTIEV,1991, p. 41).

O caráter inédito e inicial da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral também suscita nos sujeitos-caminhantes a percepção de **prematuridade para tirar conclusões a respeito da aprendizagem dos alunos**. Segundo eles, necessita de ajustes, adequações, porque formas antigas de ensinar estão arraigadas na vida escolar e o educar pela pesquisa, em sentido antagônico àquelas, objetiva promover autonomia em busca do conhecimento.

A esse respeito, os caminhantes 6 e 8 alegam:

Essa é a primeira escola de educação integral que eu trabalho e esse é o primeiro ano de atividades aqui. Em relação a essa escola, **eu vejo ainda como... bem prematuro tirar conclusões sobre a aprendizagem**, por exemplo, né? **Porque a gente ainda tá numa fase de implantação das coisas**, eu vejo que a gente ainda tem que é... adaptar e arrumar muitas coisas ainda, tá? Porque a gente vem de uma forma de ensino ou de um jeito de ensinar é... de anos e anos e se libertar disso é muito complicado, e a gente tá passando por isso ainda. (Caminhante 6, 2016, grifo nosso).

[...] nós sabemos que **os resultados a gente só vai ver daqui um tempinho. A gente precisa de tempo pra poder observar os resultados**. Tanto para os professores quanto para os discentes é bem... tá sendo bem, assim, bem diferente. Nós estamos fazendo adaptações pra ver se a gente... e a gente quer realmente, né, alcançar o nosso objetivo maior, que é a aprendizagem, o aprender, a busca pelo conhecimento, fazer com que o indivíduo tenha uma autonomia, que ele busque, que ele aprenda, que ele tenha gosto por buscar. [...] é algo novo, né? (Caminhante 8, 2016, grifo nosso).

As palavras desses sujeitos-caminhantes explicitam que seu *locus* de educação integral está em processo de ressignificação, não se atendo à mera reprodução do significado que lhes havia sido transmitido ou do que haviam vivenciado, mas caminhando em busca de aptidões, docentes e discentes, para realizar síntese, elaborar o próprio pensamento e agir fundamentado em novas concepções.

No que concerne a tal processo educativo, Demo (2008b) considera que

Cada vez mais, os alunos terão de ser [...] “trabalhadores do conhecimento”, o que implica habilidades de desconstrução e reconstrução infinda, na posição de sujeitos participativos. No lado político, almeja-se um tipo de cidadania que sabe pensar, inspirada nas instrumentações digitais disponíveis e que permitem esferas públicas ampliadas de discussão da “coisa pública”. Este tipo de cidadania, dentro da expectativa de aprimoramento da autoria discente, faculta privilegiar a autoridade do argumento - a força sem força do melhor argumento -, ao invés do argumento de autoridade, facilmente vinculado a aulas instrucionistas e a contextos disciplinares. (DEMO, 2008b, p. 02).

A Caminhante 7 diz que:

Para o aluno, pelo menos para alguns, não é tão fácil. Olha, tem aluno que tem dificuldade até hoje e que, infelizmente, não se adequaram ao perfil da escola, né, voltada para o caráter científico, da pesquisa. [...] tiveram dificuldade no início, porque eram alunos que eram acostumados com provas objetivas, onde só lia e marcava um X. Hoje, não eles têm que descrever, eles têm que produzir texto. (CAMINHANTE 7, 2016).

De acordo com o pensamento histórico-cultural, tanto para Vygotsky (1996) quanto para Leontiev (2004), o desenvolvimento cultural da sociedade e dos sujeitos era um dos fatores mais importantes para a questão de superação.

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

A educação fundamentada no pressuposto de que o cultural é aspecto constitutivo do homem é, indubitavelmente, entendimento fundamental para Vygotsky (1996).

No contexto da integral, proposta a duas escolas de Mato Grosso do Sul em 2016, mesmo com desafios a serem enfrentados no caminho da aprendizagem dos alunos, os(as) professores(as)-caminhantes verbalizam que alguns resultados já podem ser constatados.

O Caminhante 5 afirma que:

[...] mas o resultado é bom, o resultado é bom. A gente não vai quebrar de uma hora para outra o sistema, né? A gente tem em mente aí que o que vai realmente dar uma possibilidade maior de análise é o 1º ano daqui a dois anos, quando eles estiverem no terceiro, [...] que a gente vai conseguir ver. [...] Você pega alunos aí que não sabiam e hoje ele já senta e escreve um texto. Não tem tanta cientificidade, ele precisa buscar, mas, assim, a estrutura tá bem legal. Outros avançam mais devagar, mas isso é normal dentro do processo. Numa metodologia como essa, você tem um processo diferenciado mesmo, não há uma homogeneidade. Uns aprendem mais rápido Matemática, outros mais rápido Geografia, outros mais Biologia e isso é... normal. [...] mas, em termos de produção eu vejo avanço. Se alguém olhar na pasta, vai ser a evolução: do primeiro rabisquinho, método bem frágil ainda, sem nenhum conhecimento, até chegar ao produto final, que já é uma coisa mais elaborada. (CAMINHANTE 5, 2016).

No movimento histórico-educacional desta escola, o professor-caminhante considera que **a educação integral em tempo integral tem proporcionado aprendizado qualitativo** aos estudantes. Sua proposta metodológica, distinta das demais utilizadas anteriormente, também apresenta necessidade de tempo para que a aquisição do conhecimento se dê de maneira mais autônoma e científica.

Similarmente, as caminhantes 4 e 7 compartilham suas impressões acerca desta aprendizagem discente:

[...] o aluno que, lá nas primeiras semanas, ele escrevia três ou cinco linhas, ele já está conseguindo escrever uma folha. Então, já tem, né? Já melhorou, a questão da coerência na escrita deles já está melhorando bastante. Até a forma de pensar mais criticamente, vamos dizer assim, eles veem, eles questionam, eles falam, conseguem pensar nos direitos deles de outra forma, né? [...] eles já melhoraram, assim... Pra você ter ideia, aluno chegar no fim do conselho e elogiar... Matemática. Eles disseram assim que, nossa! Eles estavam entendendo Matemática. [...] eles verbalizaram que eles gostam do jeito que o professor tá fazendo, que eles tão entendendo. [...] A própria construção do conhecimento o nosso aluno [...] ele vem do ensino fundamental tradicional e ele chega como um aluno copista e ele consegue, assim, porque ele

decora. Aqui ele tem que pensar numa resposta. [...]Então, ele para pra pensar no processo, aí ele consegue ver o significado. (CAMINHANTE 4, 2016).

[...] mas a gente vem vendo as conquistas, o crescimento do aluno. Nossos alunos não eram acostumados a ter autonomia de escrever, dissertar, e a gente vê essa evolução, isso vem acontecendo. Hoje, às vezes os alunos nos desafiam quando a gente é... lança uma problemática que não exige muito. Eles falam “Professora, a gente não vai ter que pensar hoje? Porque eles estão acostumados a pensar, eles vêm trabalhando isso desde o início do ano, né, e isso vem mudando, vem fazendo a diferença. (CAMINHANTE 7, 2016).

A meta da atividade de aprendizagem deve incluir parcerias entre professor e aluno, professor-professor e aluno-aluno, com a finalidade de proporcionar aos alunos a capacidade de pensar de modo crítico. A ênfase está no conhecimento de que a cultura é elemento essencial e imprescindível à comunicação da experiência social entre os sujeitos ensinantes e aprendentes (LIBÂNEO, 2004, p. 20).

Sob tal entendimento, as palavras das professoras-caminhantes explicitam que a **aprendizagem** dos alunos inseridos na escola de educação integral em tempo integral **tem passado por um processo de transformação**, porque “novas” diretrizes educativo-metodológicas têm subsidiado as práticas ensino e as formas de produzir conhecimento.

Com referência a tal subsídio, Demo (2008b) reitera que a

Pesquisa é, ao mesmo tempo, princípio científico e educativo, prevalecendo, naturalmente, na ETI o compromisso educativo. Não se relega a produção de conhecimento, porque produzir conhecimento não é atividade que se define pela sofisticação metodológica apenas, mas atividade comum na sociedade intensiva de conhecimento. Esmero metodológico faz parte, em especial em textos bem fundamentados, argumentados, tecidos, tramados. Mas a meta maior é pesquisa como recurso pedagógico da aprendizagem profunda, significativa, feita sempre na condição de sujeito participativo. Elaboração própria - individual e coletiva - é fundamental porque condensa habilidades de produção de texto com autoria inequívoca, realçando compromissos reconstrutivos, não reprodutivos. (DEMO, 2008b, p. 02).

O processo de aprendizagem, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, está fundamentado na investigação da história da formação das funções psicológicas superiores, que atua de forma mediada por instrumentos psicológicos, tendo como base as funções psíquicas elementares.

Este processo concede ao homem a capacidade de representar e esta, por sua vez, permite-lhe refletir, planejar e pensar. Este funcionamento tipicamente humano, ocorre por meio de uma relação mediada por signos internalizados pelo sujeito. É precisamente o grupo cultural, carregado de significados, no qual o sujeito vive e desenvolve suas atividades, que fornece as formas de lidar com mundo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem é

[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras

peças [...]. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...]. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1993, p. 57, grifo do autor).

Nesta concepção, o mundo dos homens é organizado pela cultura, que contribui para dar características próprias ao homem e organiza suas ações. Distintamente do animal, o homem é capaz de transformar a natureza, tornando possível a existência da cultura.

[...] a experiência sócio-histórica da humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica. (Leontiev, 2004, p. 263).

Com relação à aprendizagem proposta pela educação integral em tempo integral, Demo (2008b) considera que o objetivo é fazer com que os alunos aprendam, mas aprendam bem. Seu conceito a respeito dessa qualidade é esclarecido ao afirmar que

A razão maior da ETI é o direito de aprender bem dos alunos. Podemos reconhecer outras finalidades, como assisti-los melhor, alimentá-los de maneira adequada, enriquecer oportunidades curriculares, satisfazer necessidades dos pais de deixarem os filhos em local adequado e seguro, integrar a escola nas redes locais pertinentes, mas a idéia-força crucial é o direito de aprender bem. (DEMO, 2008b, p. 01).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a excelência da aprendizagem também está ancorada na formação dos conceitos científicos e em sua relação com as práticas pedagógicas. Vygotsky (1991) postula que tal formação diz respeito à experiência pessoal do aluno, aos processos recorrentes, contínuos, cotidianos, e à instrução formal, ou seja, à aprendizagem que acontece na escola.

O autor soviético afirma que “ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (Vygotsky, 1991, p. 99). Logo, entende e define que o conceito espontâneo está relacionado a caracteres orgânicos, fenotípicos, e o conceito científico é invariavelmente mediado por outros conceitos.

Retoma-se, então, a importância do papel docente como organizador das possibilidades de aprendizagem, porque

Para que um conceito se forme, não como um conhecimento isolado, mas como um elemento estrutural da ciência, é muito importante introduzir os conceitos não sucessivamente, um após o outro, mas em um sistema. (TALÍZINA, 1988, p.199).

No contexto da aprendizagem pretendida em escola de educação integral em tempo integral, faz-se importante corroborar a ideia de que as práticas pedagógicas sejam impreterivelmente adequadas à formação de conceitos científicos.

Pode-se lembrar aqui a referência da Escola Projeto Âncora, que

[...] por ser uma escola completamente reinventada. É de fato proposta “integral”, no sentido de tomar educação em sua maior plenitude, o que resulta em “tempo integral”, mas como instrumentação. O centro é a “pedagogia” da aprendizagem efetiva, na comunidade de aprendizagem que inclui, para além da direção e professores, todos os funcionários, bem como comunidade e pais. Não há sala de aula, nem aula, nem mesmo séries (há começo, meio e fim), mantendo-se os docentes totalmente disponíveis o dia todo para mobilizar o estudo dos alunos. Estes são impulsionados a participarem ativamente: fazem assembleia, definem valores, discutem punições e regras de conduta, participam da escola como protagonistas centrais, nos termos de sua competência (não definem, claro, se matemática fica no currículo, por exemplo!). O tom da escola, em termos pedagógicos, é dado pela direção e docentes: na condição de comunidade de aprendizagem, cuida-se que os estudantes possam gostar de aprender, estudem com gosto, produzam com efetividade. (DEMO, 2016, p. 01).

Com referência aos **critérios e instrumentos de avaliação** da aprendizagem discente, é possível perceber, a partir do discurso dos sujeitos-caminhantes pertencentes às escolas regidas pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, que estes apresentam-se distintos dos parâmetros do Programa Mais Educação.

A Caminhante 4, por exemplo, explica, referindo-se inicialmente aos alunos, que

Eles ficaram meio assim com a questão “**a gente não faz mais prova**, como é que vocês vão dar nota pra gente?” Porque a moeda de troca do aluno é nota, né? Então eles ficaram mesmo assim: “Nossa, mas e aí?” Aí eles foram entendendo que as produções eram diárias, que tudo o que o professor tá falando, tudo que ele vai registrando que é o que vai chegar ao final. **A gente trabalha com portfólio**, então cada aluno tem o seu, tudo o que ele produz... então ele entregou um texto, o professor avalia, faz adequações e fala: “Oh, arruma o que é preciso.” Aí ele devolve um outro com as correções devidas e o professor vai colocando lá. É um portfólio multidisciplinar. (CAMINHANTE 4, 2016, grifo nosso).

A prova escrita, nos moldes da tradicional, baseada em questionários sem significado para o aluno, com exploração exagerada da memorização, objetivando avaliar um acúmulo de informações, não tem vez na avaliação proposta nas duas escolas de educação integral em tempo integral que configuraram-se como *loci* de pesquisa deste trabalho: “Com relação à avaliação, **a prova tradicional**, que é aquela prova que o aluno responde as questões ou, então, marca elas objetivamente, **não temos mais**”. (CAMINHANTE 8, 2016, grifo nosso).

Os pressupostos avaliativos nestas instituições estão baseados, entre outros fatores, na participação contínua do aluno, em sua aprendizagem diária nos tempos de estudo dedicados à pesquisa e à problematização e nos demais momentos e atividades que desenvolve em tempo integral.

Demo (2008b) não os apresenta como dissociados deste cotidiano, nem do processo de aprendizagem que estas escolas têm buscado. Longe disso, ratifica que

Avaliação na ETI é componente intrínseco do processo de aprender bem, como estratégia diagnóstica contínua. O objetivo pedagógico é o cuidado sistemático do aluno, em especial do aluno sob risco de reprovação ou mau desempenho. Avaliação, no entanto, refere-se a todos os participantes da escola: diretor, docente, discente, funcionários... (DEMO, 2008b, p. 07).

As palavras dos caminhantes 6 e 7 reiteram:

[...] **as avaliações são feitas a todo o momento.** Nós não lançamos provas bimestrais, provas semestrais... Nós vamos avaliando o cotidiano do aluno, o rendimento do aluno, se ele está produzindo, se ele não está produzindo [...]. Porque, na verdade, prova não avalia nada, né? [...] porque, de repente, o aluno não estuda, não participa, chega no dia ele cola ou, então, vai na sorte, marca ali e tirou um dez. E, de repente, um aluno que domina o conteúdo não está bem naquele dia, não consegue tirar boa nota na prova. Então, por isso que, na verdade, essa escola não trabalha com avaliação, ela trabalha com rendimento, com a produção do aluno, mas atribuímos uma nota. Se o aluno participa, se o aluno produz...se o aluno tem todas as produções [...]. (CAMINHANTE 7, 2016, grifo nosso).

Nessa questão de...uma avaliação não é só marcar X e só fazer uma conta, né? O que a gente trabalha..., eu trabalho nessa ideia, de que o aluno descreva o fenômeno que está acontecendo. Pra mim, só fazer conta não quer dizer nada, né? Eu corrijo, vejo que aquilo não tá dentro daquilo que eu quero, né, do conhecimento que ele... para ele...aí eu peço...devolvo pra eles poderem.... dou mais um tempo pra eles poderem pesquisar, correr atrás e refazer. Então, é essa dinâmica, nesse feedback. (CAMINHANTE 6, 2016).

Esse processo avaliativo também exigiu mudanças na atuação dos(as) professores(as). Estes(as) não são mais os que apenas corrigem tarefas/atividades e entregam papéis com notas ou registro de verificação que caem no esquecimento, mas, a partir dos objetivos que têm, conferem oportunidades para que os alunos refaçam atividades, até que confirme-se sua aprendizagem.

No decurso dos *feedbacks*,

[...] o professor entrega a primeira versão que o aluno fez, que o estudante fez, né? E aí, depois o aluno recebe aquela produção, vai ver ali quais foram as observações feitas pelo professor, as orientações, e ele vai refazer essa produção. Isso em todas as áreas [...]. (CAMINHANTE 8, 2016).

Esta avaliação discente

[...] é considerada processo contínuo, dia a dia, semana a semana, de tal sorte a ter, através de diagnóstico sempre atualizado, o aluno na mão, não para fins disciplinares, mas para lhe garantir o direito de aprender. Conforme política atual do Mec, estabelecida no Ideb, a escola deve dar conta de aluno por aluno, em particular dos alunos sob risco de reprovação ou desempenho insatisfatório. Em termos concretos, a escola deve manter de cada aluno um gráfico atualizado de seu desempenho, retirando daí consequências cruciais para garantir a aprendizagem adequada de cada um. Ocorrendo necessidade de intervenção mais específica por conta de maus desempenhos, cabe mobilizar tudo que seja pensável para garantir o direito do aluno de aprender bem, até mesmo propostas extracurriculares ou ocupação de tempo e espaços alternativos, envolvimento das respectivas famílias, etc. Antes, porém, é fundamental esgotar todas as chances de superar o risco de reprovação ou mau desempenho no fluxo normal escolar. (DEMO, 2008b, p. 07).

As mudanças apresentadas pelo processo de feedback também causaram estranheza e não aceitação inicial por parte de alguns alunos. A Caminhante 4 afirma que:

[...]essa parte do retorno do professor, que a gente cobra que o professor retorne pra ele, porque ele precisa progredir na atividade, é que faz o crescimento. Foi difícil! Tem aluno que não aceita o que que ele escreveu não tá bom, que ele vai ter que escrever de novo. [...] até eles entenderem que era um processo, que eles tinham que

passar, que, pra serem melhores do que eles já eram, eles iam ter que passar por isso, demorou um tempo. A gente teve muita resistência em corrigir, né? De aluno que não corrigiu, porque ele achava que ele não tava errado, então ele não ia corrigir. Então é crescimento assim. Com o tempo eles vão entendendo. (CAMINHANTE 4, 2016).

Nos *loci* onde a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral está inserida, tem-se a impressão de que o processo de *feedback* traz implícito um sentido de relação entre avaliação e ensino, porque além de indicar que alguns alunos podem estar com dificuldade, pode conceder informação acerca do tipo de auxílio que o aluno necessita para desenvolver seus conhecimentos.

A esse respeito, Campione (2013) afirma que o ensino é uma parte integrante da avaliação, logo

[...] é altamente desejável que o processo de avaliação produza alguma vantagem adicional em termos de contribuir diretamente para o processo educacional. [...] Enquanto os alunos estão sendo avaliados, eles também estão sendo instruídos, mas instruídos em habilidades que eles claramente até então não dominavam; eram solicitados a aprender a resolver problemas que não podiam resolver ao começar. (CAMPIONE, 2013, p. 285).

Entretanto, mesmo adotando critérios flexíveis e diferenciados de avaliação, as caminhantes 4 e 9 explicitam o fato de que a escola de educação integral em tempo integral ainda necessita “dar nota”, por causa dos medidores governamentais e das “avaliações externas”. Elas dizem:

Mas a avaliação tem quantificação, há notas, nós temos os trabalhos, nós temos as atividades... [...]os professores [...] dão uma nota a partir de critérios que eles estabelecem, né? Eles estabelecem critérios, eles organizam a nota deles, o cálculo da nota deles, e, aí, eles geram, calculam e isso tem uma nota, uma quantidade. [...] o professor pode atribuir ali uma quantidade pra cada um e aquilo somar e ter uma nota [...]. (CAMINHANTE 9, 2016, grifo nosso).

[...] **algumas questões que a gente tá preso com essas avaliações externas**. A gente até pensa assim: faz uma metodologia onde o aluno não faz prova, mas a mantenedora avalia ele com prova. (CAMINHANTE 4, 2016, grifo nosso).

Avaliar a aprendizagem discente de forma diversa, com instrumentos e critérios variados, tem sido desafiador para professores e alunos das escolas de educação integral em tempo integral. Primeiro, porque “conflitos podem emergir justamente pelo ineditismo dessa vivência, na qual se espera superar[...] a hierarquização e a fragmentação de saberes e o monopólio do professor no lugar de educador” (Titton e Pacheco, 2012, p. 153), e segundo, conseqüente do primeiro, é porque este novo paradigma está passando por um período de transição, de mudanças “de representações, de relações de poder” (TITTON e PACHECO, 2012, p. 153).

Em decorrência, entende-se a crítica da Caminhante 4 com relação à incoerência entre a proposta de avaliação interna e cotidiana da escola e as formas de avaliação externa,

estabelecidas por intervenções governamentais. O que também é explicitado pelo Caminhante 6 quando diz que “Há uma atribuição de nota. A nota..., enfim, o sistema pede a nota, então a gente tem que dar a nota.”

Nesse contexto, o fator a ser considerado são os indicadores de desempenho utilizados para monitorar o sistema de ensino no País, que, não por acaso, sustentam o IDEB. Os primeiros são “indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar” e, os segundos, “indicadores de desempenho em exames padronizados, como o SAEB e a Prova Brasil” (PAZ, 2016, p.12).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criados pelo INEP, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, cujos testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e terceira série do ensino médio e estão restritos a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos. Convém, por oportuno, ressaltar que a combinação de indicadores de fluxo (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e Saeb) dos alunos, que resultam no IDEB, é calculada em valores de 0 a 10. A meta do MEC é que o Brasil atinja até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (PAZ, 2016, p.13).

Ao analisar estes indicadores de desempenho educacional utilizados para medir o sistema de ensino no País, Fernandes (2007) apresenta que há desacordo entre as informações originadas, enunciando que “um indicador de desenvolvimento educacional deveria combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar” (FERNANDES, 2007, p. 07).

A esse respeito, Tilton e Pacheco (2012, p. 153) afirmam que “o momento parece exigir que estejamos alerta às armadilhas do instituído”, porque, no que tange à educação integral, a avaliação não pode perder de vista “as diferentes formas de interação entre os agentes educativos e deles com os alunos, reconhecendo-os na sua integralidade humana como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos [...]”.

As mesmas autoras consideram que

É possível que a operacionalização de um projeto coletivo voltado à educação integral reunindo diversos atores, diferentes saberes [...] esteja mesmo provocando tensões de muitas ordens – institucionais, docentes, teóricas, epistemológicas, políticas, sociais e culturais. [...] No entanto, [...] as mudanças pretendidas na escola e na educação precisam ser monitoradas e alimentadas por continuadas reflexões, de modo a administrar o possível fosso que possa se estabelecer entre o princípio político e as práticas efetivas [...]. (TITTON E PACHECO, 2012, p. 154).

Neste processo de transitoriedade e ineditismo, as experiências avaliativas se diversificam também nos instrumentos propostos. Não há provas nas escolas de educação

integral em tempo integral, mas há, entre outros instrumentos, as produções escritas pelos alunos, que compõem um portfólio individual, porém multidisciplinar.

Os caminhantes referem-se aos **instrumentos de avaliação da aprendizagem**, considerando que “**O portfólio**, na verdade, ele **é um instrumento** de avaliação, mas a gente não tem só o portfólio” (CAMINHANTE 6, 2016, grifo nosso).

Quanto ao mesmo assunto, outros caminhantes afirmam:

Então, cada turma tem o seu portfólio, cada aluno tem o seu, particular. Então, todas as produções nós lançamos ali, eles não ficam com as produções, eles ficam com as pesquisas nos cadernos, os dados que são colhidos, ficam reservados ali. Através desses dados, tudo tem que fazer uma produção depois e essas produções são guardadas, porque a escola de tempo integral é... ela, com essa nova metodologia, ela não trabalha com avaliação. Nós não avaliamos nossos alunos, **eles não têm prova mais**. Então, **eles são avaliados diariamente**, não tem uma avaliação como prova, **tem outros instrumentos**. Eles são avaliados o tempo todo, né? O tempo todo eles são avaliados: comportamento, participação é... as produções. Então todas as atitudes do aluno dentro da escola, fazem parte da nossa avaliação. Esses trabalhos que eles fazem, que **eles produzem, ficam guardados no portfólio** de cada aluno. (CAMINHANTE 7, 2016, grifo nosso).

A produção textual deles é o instrumento de avaliação. Eles fazem textos individualmente, de acordo com a problematização realizada. Esses textos são avaliados e são, assim, são textos que vão sendo feitos é... de forma com que o aluno venha a melhorar sua produção. Não é só ele entregar o texto e acabou ali, não. (CAMINHANTE 8, 2016, grifo nosso).

Tem também a questão da avaliação nessa proposta. Tem nota. É atribuído nota, né? Senão... tem que estar nos boletins e tudo isso, né? Mas [...]outras coisas são levadas em consideração. **O portfólio é só uma... um local onde são depositadas as produções** deles, né? Então, alguns têm produções mais significativas, gostam de escrever mais, participam mais. Outros [...] escreve menos, produz menos, não gosta tanto daquela disciplina...Tudo é levado em consideração, inclusive a produção do aluno no dia a dia. Então, nós temos fichas aí que a gente consegue marcar: Ah! **Participou da aula, escreveu, debateu... Tem os critérios**, né? Então, assim, ele não escreve tanto, mas ele participa, ele debate, ele se apresenta com outras ferramentas, ele consegue desenvolver outra coisa... **Tudo isso é levado em consideração**. [...] **Pelo menos uma produção ele tem que ter [...], essa questão física é pra provar**, né? Pra ficar anexado. **A gente tem os portfólios justamente pra isso**, pra mostrar pro pai, pra mãe, pra Secretaria. (CAMINHANTE 5, 2016, grifo nosso).

A memorização, mecânica, sem contextualização ou significado, aprendida por força da repetição constante, uma característica frequente das denominadas instituições tradicionais de ensino, não tem feito parte dos instrumentos e do processo de avaliação da aprendizagem nas escolas sob a Proposta de Educação Integral em Tempo integral, porque não coaduna com os caminhos metodológicos baseados no educar pela pesquisa e na problematização e, conseqüentemente, com a maneira como os saberes são propostos nos tempos de estudo.

Com referência a isso, Demo (2008b) considera que na escola de educação integral em tempo integral a

Avaliação discente, desde que o aluno pesquise e elabore continuamente, não precisaria, em si, de “prova”, entendendo-se por prova aquela avaliação conteudista e fechada. O mais importante é acompanhar passo a passo a produção do aluno, a melhora gradativa da autoria, os sinais crescentes de sua autonomia, a evolução do saber pensar. É bem mais difícil fazer este acompanhamento, porque tipicamente qualitativo, mas é o mais importante, ainda que seja possível para professores bem preparados dar nota ou coisa parecida, se for para terem noção mais ostensiva dos limites a serem vencidos. A escola não briga por modelos rígidos de avaliação, desde que os alunos sejam bem avaliados e, com isso, se lhes garanta o direito de aprenderem bem. (DEMO, 2008b, p. 07).

Isso não quer dizer, como visto anteriormente, que os desafios avaliativos não estejam acontecendo nestes *loci*, uma vez que uma concepção renovada de educação e aprendizagem formal apresenta intrinsecamente uma complexidade pedagógica e sociocultural.

Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, as práticas de ensino e as de avaliação devem estar sempre relacionadas. O professor deve estimar o potencial do aluno e colocá-lo, intencionalmente, no caminho do melhor aprendizado possível. Isso quer dizer que suas estratégias de ensino e critérios de avaliação precisam, impreterivelmente, não avaliar as dificuldades do educando, mas suas potencialidades.

Isso se deve ao fato de Vygotsky (1987), no que diz respeito à aprendizagem, propor a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, que envolve as funções mentais que já estão desenvolvidas na criança e são resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos por ela, é denominado de desenvolvimento real.

Apesar de geralmente este nível ser considerado pelo que a criança já realiza sozinha, sua avaliação não leva em consideração o que conseguiria realizar ou alcançar se estivesse sob o exercício do papel possibilitador do professor. Apresenta-se, então, uma distância entre o que a criança já sabe e o que pode saber se obtiver o assessoramento intencional do educador.

Nesse contexto, o professor é o agente organizador do processo de aprendizagem, aquele que leva os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios, ajuda-os a resolvê-los e que, com suas intervenções, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1984) denominou que “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Contudo, o processo de apropriação dos conhecimentos não acontece de forma passiva e individualizada, mas no contexto das interações. Ainda que seja possível admitir o professor como possibilitador do conhecimento para o aluno, isso não esgota a sua função. O professor é

uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim, trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta.

O desenvolvimento psicológico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura. “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado” (Góes, 1991, p. 20). Portanto são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento.

Segundo Daniells (2013), o conceito de Vygotsky (1984) a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal assinala a visão da Psicologia Histórico-Cultural acerca do papel do ensino e da avaliação: “Seu interesse estava em avaliar os modos como os aprendizes fazem progresso” seu “foco está no processo tanto quanto no produto da avaliação” (DANIELLS, 2013, p. 05).

Em síntese, aprendizagem e avaliação são fatores intimamente relacionados no ambiente escolar.

No contexto dos *loci* inseridos no Programa Mais Educação, pode-se perceber claramente, por meio das palavras dos sujeitos-caminhantes, que os alunos permanecem participantes de uma aprendizagem tradicionalista, baseada em métodos “silabários” de alfabetização, exercícios descontextualizados e práticas pedagógicas cristalizadas.

Na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral os sujeitos-caminhantes fazem relatos a respeito do desafio enfrentado na aplicação de “nova” metodologia e de diferentes formas de aquisição de conhecimento.

Como o educar pela pesquisa e a problematização surgiram como proposições inéditas no cotidiano destas escolas, suscitam nos sujeitos-caminhantes a percepção de prematuridade para tirar conclusões a respeito da aprendizagem dos alunos. Segundo eles, necessita de ajustes, adequações, porque formas antigas de ensinar estão arraigadas na vida escolar e o educar pela pesquisa, em sentido antagônico àquelas, objetiva promover autonomia em busca do conhecimento. Consequentemente, os desafios também apresentam-se no contexto do processo avaliativo.

No que concerne à educação integral, a relevância de uma avaliação discente deve ser determinada por diversos fatores, entre eles o contexto cultural dos alunos e suas características psicossociais, seu nível de desenvolvimento intelectual, suas necessidades cotidianas de aprendizagem, a capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo ensinado-aprendido e a aplicabilidade dos objetos de conhecimento ensinados.

Vê-se nos pressupostos do Mais Educação, e nas palavras dos(as) professores(as)-caminhantes submetidos(as) a tal Programa, que seu paradigma avaliativo, sem muita clareza e definição, está relacionado ao tradicionalismo, porque faculta ao professor a oportunidade de inspecionar, dominar e controlar o aluno, segundo modelo do tecnicismo educacional, que, por sua vez, advém do antagonismo existente no modo de produção capitalista, que constitui classes sociais e competitivos interesses econômicos.

Por outro lado, no discurso dos(as) professores(as)-caminhantes inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, são identificados outros critérios avaliativos e instrumentos mais adequados às orientações pedagógico-metodológicas de ações docentes relativas à distinta concepção de educação integral. Contudo, ainda estão submetidos(as) ao parâmetro métrico das notas, que também é mantido pelo sistema brasileiro de avaliação em larga escala.

A educação integral deve transgredir a sistemática tradicional e encontrar caminhos para oferecer subsídios, possibilidades e ferramentas avaliativas para que a escola alcance seu principal objetivo: a aprendizagem qualitativa do aluno e seu desenvolvimento educacional.

Faz-se importante considerar também que o processo ensino-aprendizagem-avaliação discente deve ser sistematicamente reavaliado pela escola e pelo professor, a fim de que os objetivos estejam sempre claros, as estratégias sejam coerentes e a educação integral conduza ao “aprender bem”.

3.4 Caminhos e caminhantes: síntese dos resultados

As entrevistas semiestruturadas, escolhidas como recurso metodológico para realização desta investigação, proporcionaram articulação de elementos e subsídios fundamentais para a pesquisa ‘(Des)Caminhos da Escola de Educação Integral...’.

A emergência de informações de forma mais livre, o compartilhamento de experiências, concepções, impressões e pontos de vista, contribuíram para que os sujeitos-caminhantes evidenciassem detalhes de suas vivências no cotidiano de uma escola de educação integral, para a inserção de outros olhares à temática ‘educação integral’ e agregaram dados significativos, complementares e/ou contrastantes às análises.

Considerar o trabalho empírico realizado a partir dessa estratégia metodológica é acreditar que prescrutando a linguagem docente pode-se possibilitar a tomada de consciência do que significa educar de maneira integral.

Alguns caminhantes apresentam suas concepções a respeito da educação integral, considerando sua vinculação à extensão da jornada escolar e à estrutura e ao atendimento ao aluno no tempo regular e no contraturno, conforme orientação do Programa Mais Educação.

Outros, participantes de escolas que são orientadas pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, concebem tal modalidade de ensino não somente vinculada à ampliação do tempo de permanência na escola, mas principalmente à qualidade do processo de ensino e aprendizagem constituído neste espaço.

Percebe-se, porém, que a constituição da concepção acerca da educação integral pode ser ampliada pelos caminhantes de ambas as propostas. Sua visão ainda parece pautada no conhecimento empírico, isto é, no que têm conhecido e vivenciado no dia a dia da prática escolar. Possivelmente, ainda seja preciso aprofundar pesquisas a respeito desta modalidade, para que seja viável compreendê-la em essência.

Nesse sentido, pode-se também pensar em diferentes possibilidades e acessos a investigações e análises acadêmico-científicas que tratem da temática, a fim de que o conceito ou a forma de entendimento no tocante à educação integral não seja impregnado de praticismo e/ou de presenteísmo, ou seja, entende-se hoje o que vive-se hoje.

Se o *modus operandi* for a base para o entendimento da educação integral, permanecer-se-á no âmbito das aparências. Com sensibilidade prescrutadora, o(a) docente pode exercer um papel hermenêutico, para além do que é vivido ou apresentado, mas caminhar em direção ao cerne do que pode ser conhecido acerca desta modalidade de ensino.

Desse modo, a partir do discurso docente, afigura-se que o entendimento acerca da educação integral ainda está permeado de uma proximidade com o pragmatismo liberal, aquele expresso pelo Movimento da Escola Nova, ocorrido no Brasil nos anos de 1930, e que no transcorrer do século XX serviu de fundamento a diversas experiências acerca desta modalidade de ensino.

Segundo Frigotto (2009) e Jameson (2012) esta influência é uma expressão do capitalismo tardio, que aprecia a fragmentação da realidade, a secção dos direitos da classe trabalhadora e somente a apreensão da “face fenomênica do capitalismo flexível, o pós-modernismo” (FRIGOTTO, 2009, p.68).

Tal influência pode ser percebida de igual forma nos relatos das experiências docentes apresentadas nas entrevistas. Estas também estão pautadas nas duas realidades educacionais, mais especificamente: as que têm relação direta com os *loci* onde o Programa Mais Educação está instituído e as que são relativas às duas escolas sul-mato-grossenses que estão sendo regidas pela Proposta de Educação Integral em Tempo Integral desde o início do ano letivo de 2016

(Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha e Escola Estadual Waldemir Barros da Silva).

Segundo relato dos sujeitos-caminhantes, as regidas pelo PME não apresentam diferença das “escolas normais”, porque estenderam o tempo de permanência do aluno em seu espaço, mas não há orientação clara a respeito de suas concepções e práticas pedagógico-metodológicas.

O que pode-se apreender é que professores(as) vinculados(as) a este Programa ainda parecem estar sob a égide do subjetivismo, do ecletismo metodológico e não romperam com costumes tradicionais. Suas aulas seguem a mesma abordagem da escola regular, com acréscimo de oficinas e algumas atividades complementares e/ou de reforço em contraturno.

Nas entrelinhas de seus discursos, o contexto da versão ressignificada do neoescolanovismo também pode ser percebido na proposta de educação integral do Programa Mais Educação, visto que evidencia as ações educativas individualizadas, desarticuladas, que, segundo Silva e Silva (2012, p. 100) tem sua base na “pedagogia do aprender a aprender, que [...] tem vínculos mediatos [...] com a pedagogia das competências, propalada indiretamente já no ensino fundamental.”

As instituições norteadas pela segunda Proposta, são apresentadas a partir de um cotidiano cujas aulas foram transformadas em ‘tempos de estudo’, Centros de Interesse e Orientação de Estudos. Os planejamentos são realizados semanalmente, de maneira coletiva e com intento interdisciplinar, os caminhos metodológicos estão fundamentados na propositura do educar pela pesquisa e na problematização dos conteúdos e os critérios e instrumentos de avaliação não são baseados em provas escritas e desprovidas de sentido, apesar de as notas ainda serem requeridas.

De acordo com os sujeitos-caminhantes, nesta Proposta de educação integral os(as) professores(as) são orientadores dos alunos, que devem aprender a pesquisar e desenvolver autonomia em busca do conhecimento, porque a aprendizagem é constituída por um sujeito ativo, participante.

No entanto, pode-se considerar que ainda há dificuldades na referida Proposta. A formação dos(as) professores(as), por exemplo, parece ter sido insuficiente para a inserção nesta “nova” modalidade de ensino, o que configuram ações ainda incertas, permeadas de insegurança em suas práticas pedagógicas.

Fato é que, até então, parecem, em diversos aspectos, manterem-se reproduzindo na escola de educação integral atitudes educativas que fazem parte de uma visão cristalizada ao longo de sua atividade professoral.

Certamente, em âmbito mais amplo, não deve-se negligenciar a realidade da formação docente já apresentar-se deficitária desde a universidade, e esta nem sequer considerar a modalidade “educação integral” em seu contexto curricular.

Quem sabe poder-se-ia pensar em formação acadêmica específica, com tempo e qualidade adequados, para os profissionais inseridos ou a inserirem-se nesta modalidade de ensino? Com mudança em organização curricular, que possibilitasse investir em trabalho conjunto, de forma integrada, participativa, com abrangência de diferentes aspectos do ser humano, com temáticas priorizadas de forma contextualizada, com caminhos prazerosos à aprendizagem, e esta avaliada coletivamente, objetivando também promover formação integral aos estudantes pertencentes às escolas de educação integral.

As alocações dos professores também indicam que as aulas sofreram mudança terminológica (‘tempo de estudo’), todavia, apesar da relatada mudança, elas ainda estão organizadas em modelo disciplinar, compartimentado, com períodos de estudo divididos em tempos e tempos de cinquenta minutos e com docentes que entram e saem de classes ao soar de um sinal cujo som iguala-se à sirene de uma fábrica.

Seria coerente que a educação que se propõe integral mantivesse a estrutura organizacional e curricular da escola que tradicionalmente tem sido perpetuada? Não deveria, ao contrário, estabelecer formas de organização do espaço/tempo escolar, de componentes curriculares e de formação e gestão de educadores(as), para citar alguns elementos, que coadunassem com seus pressupostos integrais de educação?

O que percebe-se é que há uma proposta que pretende-se diferenciada das experiências de educação integral anteriores, e até mesmo da frágil versão do Programa Mais Educação, entretanto, em processo de análise dos discursos docentes, não pode-se deixar de considerar que ainda há certa ambiguidade nesta propositura.

Acredita-se que, neste momento de transitoriedade, haja importância premente em analisar suas contradições e possibilidades, a fim de que não haja apenas a configuração aparente de uma concepção atualizada ou contemporânea de educação integral ou apresente-se temporariamente como mais uma releitura desta modalidade educacional.

No contexto de análise das palavras docentes, não pode-se olvidar também a importância de alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para este estudo.

Primeiro, porque seus pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, pelo fato de considerá-lo a partir de uma perspectiva polissêmica, agregado de relações sociais, um “ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana” (MOLON, 2015, p. 115).

Segundo, porém permeado de coerência com o primeiro, pelo fato de sua concepção permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (URT, 2016).

Terceiro, por não atender ao contexto capitalista da sociedade, mas sua perspectiva educacional estar contraposta à educação esvaziada de significado, centrada no dogmatismo, no pragmatismo ou no individualismo.

Quarto, e não menos importante, porque sua base materialista e dialética pressupõe uma escola com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requeridos a partir da perspectiva histórica, da objetividade e da universalidade do conhecimento, compreendendo que a excelência da aprendizagem também está ancorada na formação dos conceitos científicos e em sua relação com as práticas pedagógicas. Vygotsky (1991) postula que a formação diz respeito à experiência pessoal do aluno, aos processos recorrentes, contínuos, cotidianos e à instrução formal, ou seja, à aprendizagem que acontece na escola.

Entende-se que a educação integral, com suas diversas concepções, faz parte de um processo que está em andamento, que não permite juízos definitivos, mas é de suma importância que esta temática permaneça em pauta, para que sejam desenvolvidas e/ou amadurecidas sistemáticas de trabalho conjunto, para a implementação de atitudes positivas à totalidade do sujeito, com ações que levem em conta a integração e as relações estabelecidas no espaço escolar.

Os relatos dos sujeitos-caminhantes demonstram que o Programa Mais Educação, apesar de ter sido apresentado à educação brasileira há 9 anos, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007), como uma política educacional-social que serviria à formação integral, ainda apresenta-se frágil e insuficiente para tal.

Isso se deve ao fato de sua premissa básica pretender esticar o tempo de permanência na escola, mas não transformá-la, proporcionalmente, em espaço com qualidade educacional. O que constata-se é que deseja-se uma “nova” escola apenas estendendo sua jornada de atividades, mas sem preocupação em reinventá-la, em romper com práticas cristalizadas, como a Escola Projeto Âncora, por exemplo. “Nova” escola com “velhas” práticas!

Com relação à Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, também explicitada nas palavras docentes, identifica-se que apresenta mudança significativa à concepção de educação integral proposta pelo governo brasileiro.

Seus pressupostos voltam-se à interdisciplinaridade, à problematização e à pesquisa, o que provoca a produção do conhecimento científico, não somente por parte dos alunos, mas

também pelos professores, que são formados inicial e continuamente para atuação em escola com tal Proposta.

O tempo estendido não é entendido de forma dicotômica (turno e contraturno), mas organizado estrategicamente para proporcionar aprendizagem docente e discente de forma qualitativa, autônoma e autoral.

Entretanto, no que diz respeito à avaliação, um fator intrigante é que mesmo adotando critérios flexíveis e diferenciados, a escola de educação integral em tempo integral ainda necessita “dar nota”, por causa dos medidores governamentais. Ainda está submetida ao parâmetro métrico das notas, que também é mantido pelo sistema brasileiro de avaliação em larga escala (SAEB, IDEB, etc).

Diante dessa realidade, indaga-se, então: Será que a aprendizagem escolar pode ser quantificada, medida? No contexto da educação integral, não seria mais coerente refletir sobre o processo de aprendizagem, levando professores e alunos a considerar a trajetória e não um parâmetro pré-estabelecido de conhecimento? De que maneira uma proposta de educação integral em tempo integral, com critérios e instrumentos diferenciados de avaliação, pode coadunar-se com preceitos avaliativos que valorizam a cobrança de conteúdos aprendidos mecanicamente e sem muito significado para o aluno, como é o caso dos sistemas nacionais de avaliação?

Neste processo de reflexão, vale considerar que a educação integral pode (ou deve) apresentar-se como uma proposta de descontinuidade de uma escola que tem apresentado diversas fragilidades e falências de suas concepções e responsabilidades educativas. Seus caminhos podem levar a uma compreensão mais amadurecida da necessidade de superação dos insignificantes resultados obtidos pelas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desse modo, o que pode legitimar a sua existência é a confiança na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho integral do aluno da escola pública brasileira. Esse componente pode nortear a seleção/escolha de escolas participantes/contempladas com esta modalidade de ensino, que sejam assistidas desde sua implantação até a qualidade alcançada em função de seus resultados.

É certo que pelo fato de apresentar-se em processo de transitoriedade e ineditismo, ainda há dúvidas, inseguranças e afirmações de prematuridade quanto aos resultados que tal Proposta pode apresentar à educação brasileira.

Não surpreende a realidade de que tem sido desafiador para professores e alunos das escolas de educação integral em tempo integral descontinuar o que está estabelecido e tem sido praticado anos a fio na escola. É um processo de reeducação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de conhecer e analisar a concepção de educação integral de professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino e o movimento de constituição de tal concepção, por meio da reflexão do cotidiano dessa experiência.

Faz-se importante destacar aqui, que o interesse pelo tema “educação integral” surgiu a partir de uma experiência como professora-pesquisadora no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como produtora de material didático para dois de seus módulos (4 e 5, respectivamente): Educação Integral como Arranjo Educativo Local e Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil.

O desenvolvimento de um trabalho como professora-pesquisadora do Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, apresentou-se como uma oportunidade significativa e uma experiência construtiva, gratificante e viável, muito embora considere-se que ainda há muito que ser estudado, conhecido e realizado acerca desta temática.

É importante pensar, por exemplo, que é impreciso afirmar que a visão de escola de tempo integral, da ampliação da jornada escolar, contribua efetivamente para a concretização de uma educação integral nas escolas públicas brasileiras.

Não basta apenas ampliar a jornada escolar, é preciso rever questões, como dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, reprovação e outros que já fazem parte do âmbito da escola regular. Logo, um processo formativo e pedagógico, que vise oferecer uma educação integral, deve centrar-se em uma proposta democrática, baseada em uma concepção crítica.

Considera-se, então, que há importância no papel do professor-pesquisador, quando este intenciona conceber a educação não apenas como transmissão de conhecimento já formulado, mas conduz à formulação de novos conhecimentos ou ao questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. Nesse sentido, o professor e a pesquisa apresentam-se como aliados à educação para o pensamento, e não simplesmente para a recepção de informações.

O conhecimento adquirido nesta experiência impulsionou às pesquisas, ao prosseguimento neste caminho e ao enfrentamento de novos desafios pertinentes à educação integral no Brasil, mais especificamente no Mato Grosso do Sul.

O presente trabalho foi desenvolvido durante os anos de 2015 e 2016, e 03 professores e 06 professoras da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul participaram do processo de investigação empírica. Os primeiros (03) com experiência em escola participante do

Programa Mais Educação e os demais (06) inseridos em *loci* participantes da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, a partir da Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016.

Sua fundamentação teórica baseia-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky e seus interlocutores, por conceber o ser humano constituído em sua relação social, cultural e histórica, e por considerar que essa perspectiva apresenta especial contribuição à escola de educação integral, compreendida a partir de seu papel possibilitador de acesso à produção acumulada, mais especificamente a produção cultural, essencial à plena constituição do sujeito.

Pensar em educação integral, pressupõe conceber uma base teórica que contemple uma escola diferente da que tem sido apresentada. Uma escola-espço de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, também sejam percebidos como seres em sua totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Por este motivo, foram feitos alguns apontamentos referentes a seus fundamentos epistemológicos e contribuições teóricas à compreensão da educação integral. Sequencialmente, por entender que inventariar as produções já existentes acerca do assunto investigado é passo imprescindível no percurso da pesquisa científica, apresentou o Estado do Conhecimento referente ao objeto de estudo e as concepções de educação integral no contexto brasileiro, evidenciando a Escola Projeto Âncora como uma possível referência a esta modalidade de ensino.

Os pressupostos da educação integral na política educacional brasileira, considerando fatores históricos, propostas e experiências que contribuíram para uma política de educação integral em tempo integral neste território, também foram explicitados no contexto do Capítulo 2 deste trabalho.

Foram identificados e analisados os marcos legais e normativos referentes a esta modalidade de ensino no Brasil, contidos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024).

As concepções a respeito da educação integral brasileira, identificadas nos marcos legais e normativos analisados nesse estudo, reiteraram os desafios enfrentados por esta modalidade de ensino no Brasil.

Mais do que identificar tais concepções ou compreendê-las, esta análise permitiu perceber que os problemas que afligem o processo educativo regular não são dirimidos quando postos no contexto de outra modalidade educacional, a educação integral. A base legal é a mesma, e confirma a distância existente entre a letra da Lei e a garantia de uma realidade segura e eficaz de educação, integral ou não.

Faz-se necessário pensar se o conjunto de disposições legais em vigor, que pretende respaldar a educação integral, mais compreendida nessas leis como a que é oferecida em escola com jornada estendida, é suficiente para que gestores públicos, escolas e comunidades de todo o País implementem ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo.

Cabe inserir nesta reflexão normativa, o que tem sido proposto atualmente à reestruturação do Ensino Médio a partir da Medida Provisória n.746/2016 (Brasil, 2016), encaminhada, pelo Governo Federal, ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016, que

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, s/p, grifos da Lei).

De maneira tautológica, a Medida Provisória n. 746/2016 traz consigo as mesmas concepções da legislação referente à educação integral prevista para o ensino fundamental, relacionam ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral.

Tais concepções sugerem que este é o caminho encontrado pelo Governo Federal para melhorar a qualidade da educação. O tempo de estudo é o diferencial, ou seja, a ampliação da jornada escolar aparece como a possibilidade de promover a educação integral, reafirmando a permanência do educando no ambiente escolar em horário de aula inverso ao regular.

Entretanto, é necessário alargar essa compreensão. É necessário rever, assim como nas propostas para o ensino fundamental, como esse tempo será empregado no cotidiano escolar, como serão orientadas as metodologias de aprendizagem e as práticas pedagógicas, que tipo de

formação será considerada para o professor, quais serão os critérios e os instrumentos avaliativos... a lista é quase infinita.

Como reiterado repetidas vezes neste trabalho, acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade educacional, porque práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo contatando mais um vez que a legislação a apresenta como solução para a escola pública.

Nesse mesmo viés, partindo do entendimento de que nos últimos anos a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos com a educação integral, buscando um novo formato para a escola, este trabalho também considerou a política atual de educação integral, o Programa Mais Educação, refletindo acerca de alguns desafios encontrados na formação de professores e na aprendizagem.

No que tange à formação, constatou-se que o Programa Mais Educação não apresenta estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral presume. Sob as diretrizes deste Programa, a função docente está longe de ser concebida como a que pressupõe um papel possibilitador do processo de aprendizagem, responsável pela organização do trabalho pedagógico.

Conseqüentemente, as atividades de ensino que são propostas não desencadeiam a mobilização do pensamento discente em direção à construção de conceitos teóricos. Seus pressupostos não voltam-se à interdisciplinaridade, à problematização e à pesquisa, nem provocam a produção do conhecimento científico.

Logo, como não podia ser diferente, os resultados relativos à aprendizagem ainda permanecem aquém do necessário e os empreendimentos governamentais para seu crescimento são, indubitavelmente, pífios e ineficientes. Propõem aumentar o seu tempo de permanência, mas não investem mínima e competentemente nos sujeitos, nas estruturas e nas práticas pedagógicas que podem (e devem!) alavancar.

Diante de tal realidade, a crença no alcance de 6.0 pontos no IDEB até a data prevista pelo Ministério da Educação (2021) é nula, porque seus dados permitem concluir que o caminho em direção ao compromisso com a aprendizagem está equivocado e, reitera-se, somente a ampliação o tempo de permanência na escola não contribuirá para a reversão deste quadro.

As disparidades e/ou incoerências são perceptíveis nesta relação. Por um lado, a “sugestão” de que manter o aluno mais tempo na escola, com ampliação da jornada escolar, “na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral”, atende, por si só, a “necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” e cabe na “perspectiva

de garantir o sucesso escolar” (Brasil, 2009b, p. 13), por outro, embora haja grande ênfase à política de avaliação educacional, a escola pública ainda apresenta grandes problemas, ou melhor, os mesmos problemas de antes, como altos índices de reprovação e evasão escolar, infraestrutura insuficiente ou deficitária, professores mal remunerados e ensino de baixa qualidade.

Logo, ampliar o tempo sem ressignificar a escola, é ampliar as suas mazelas. Avaliar suas práticas educativas sem gerar qualquer impacto transformador em seu sistema de ensino ou intervir intencionalmente em sua qualidade, é manter sua precariedade.

No processo dedicado à pesquisa empírica, alguns fatores referentes à educação integral foram elencados e analisados a partir dos Eixos de Análise relativa às entrevistas semiestruturadas realizadas com professores(as) que têm ou tiveram experiência em escola de educação integral: concepção de educação integral, experiência em escola de educação integral e cotidiano da escola integral.

Os sujeitos foram denominados ‘caminhantes’, visto que estão em processo de caminhada, dando passos em direção à compreensão de educação integral e desbravando percursos ou intensificando experiências a respeito dessa modalidade de ensino.

No que concerne à concepção de educação integral, percebeu-se o movimento feito no processo de elaboração de sua concepção, a maneira como estes foram capazes de criar e recriar conceitos em diferentes momentos de sua história com a educação integral e por meio de sua atividade em *locus* desta modalidade de ensino.

Alguns, em um processo de ressignificação, não se ativeram à mera reprodução do significado que lhes havia sido transmitido ou do que haviam vivenciado, mas foram aptos em realizar uma síntese, elaborar o próprio pensamento e verbalizar suas novas concepções.

A diversidade de experiências relatadas desvelaram os diferentes momentos da educação integral em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Constatou-se que três destas, sob os parâmetros do Programa Mais Educação, e seis, sob a égide da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral a partir do ano letivo de 2016, apresentam desafios que esta modalidade de ensino ainda tem enfrentado em território sul-mato-grossense.

As propostas estão fundamentadas em pressupostos muito distintos, e até excludentes, o que faz pensar na necessidade de considerar qual será realmente o caminho requerido para a educação integral nas escolas desta Rede Estadual de Ensino.

Com relação ao cotidiano da escola integral, no que se refere ao tempo integral, entendeu-se que ainda há diversidade de compreensão a respeito da oferta de educação em tempo integral, entendida como ampliação da jornada escolar. É certo que esta não é,

definitivamente, a solução para os problemas gerados no âmbito educacional, mas nem todos(as) os(as) professores(as) têm tal percepção.

Pode-se afirmar que os profissionais inseridos no Programa Mais Educação, em maioria, compreendem que a extensão do tempo de permanência na escola está relacionada à qualidade da educação. Estes vivem o cotidiano da escola de educação integral, mas sem conceber crítica à proposta sua fragmentada e tautológica de educação.

Parece que os profissionais inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresentam um perfil mais claro e resolutivo a respeito desta modalidade de ensino, apesar de este processo ainda estar em construção e/ou consolidação em seus *loci* de trabalho.

É preciso pensar, porém, que acrescentar tempo ao período em que o aluno está na escola também implica pensar em qualidade, porque práticas instrucionistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo percebendo que esta tem sido majoritariamente apresentada como solução para a escola pública.

As aulas das escolas de educação integral recebem tratamento adequado às diretrizes metodológicas seguidas por tais instituições, quando estas as têm. No que tange ao Programa Mais Educação, identificou-se que parece haver despreparo docente para realização de aulas que não sigam processos tradicionais de ensino.

Por outro lado, percebeu-se que as escolas da Rede Estadual de Ensino inseridas na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral diferem-se das que estão sob a égide do Programa Mais Educação.

Enquanto as do PME mantêm, e até ampliam, práticas mecanizadas de ensino, com aulas tradicionais, transmissão e acúmulo de conteúdos, por exemplo, as demais iniciam um processo de reorganização de seu cotidiano em prol da reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem escolar. Sua premissa metodológica baseia-se no educar pela pesquisa e na problematização dos conteúdos.

A respeito da formação docente referente à escola de educação integral e ao planejamento das ações a serem realizadas nas aulas ou tempos de estudo, constatou-se, novamente, distância entre os profissionais do Mais Educação e os da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Com explícita indefinição, o Programa Mais Educação parece ainda ter que pensar em uma diretriz consistente para a consolidação do planejamento e da formação docente.

Nesse quesito, também parece apresentar-se frágil e contraditório, porque a educação integral remete à concepção de integrado, total, no sentido de superação da fragmentação, logo

a premissa para se pensar e/ou consolidar políticas de formação do professor para a educação integral na escola de tempo ampliado, deve apontar para o fato de que é necessária uma formação para um sujeito que também deve ser visto como total, uma formação específica, uma formação integral do professor.

Com relação ao planejamento, asseverou-se que houve mudanças na maneira de os sujeitos-caminhantes inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral realizá-lo.

Entre outras coisas, não cumprem mais apenas requisitos pré-estabelecidos pelo sistema da Secretaria de Educação, não planejam de forma isolada, individualista ou espontaneísta, ao contrário, seguem o princípio da interdisciplinaridade para pensar e executar sua atividade docente. Fez-se uma conversão na concepção de planejamento engessado, pré-estabelecido e fraccionado.

Seu processo formativo teve início no segundo semestre de 2015, com aprendizado específico à escola de educação integral em tempo integral e, semanalmente, há encontros de formação continuada no ambiente escolar.

No que diz respeito aos alunos participantes do cotidiano da escola de educação integral, aprendizagem e avaliação são fatores intimamente relacionados.

No contexto dos *loci* inseridos no Programa Mais Educação, pode-se perceber claramente, por meio das palavras dos sujeitos-caminhantes, que os alunos permanecem participantes de uma aprendizagem tradicionalista, baseada em métodos “silabários” de alfabetização, exercícios descontextualizados e práticas pedagógicas cristalizadas.

Na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, percebeu-se o desafio enfrentado na aplicação de “nova” metodologia e de diferentes formas de aquisição de conhecimento.

Como o educar pela pesquisa e a problematização surgiram como proposições inéditas no cotidiano destas escolas, suscitam nos sujeitos-caminhantes a percepção de prematuridade para tirar conclusões a respeito da aprendizagem dos alunos.

O educar pela pesquisa pressupõe pensar que é importante uma postura reflexiva da prática docente, mas, tão importante quanto, é ensinar conteúdos acumulados pela humanidade.

Duarte (2001, p. 24) afirma que não se pode retirar “da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo”, porque

[...] o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, [...] agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. [...] No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia

dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não se na miséria material mas também na miséria intelectual. (DUARTE, 2001, p. 29, 30).

Sob tal premissa, pesquisar e ensinar devem ser ações concomitantes na prática do professor, uma não deve acontecer em detrimento da outra.

Baczinski (2012, p. 51) reitera, afirmando que “o papel da educação básica não é o de produzir conhecimento, mas de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens” e que para “o professor o ensino e a pesquisa são elementos imanentes para a execução do trabalho educativo”.

Segundo os sujeitos-caminhantes inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, a aplicação de “novas” orientações metodológicas na escola ainda necessita de ajustes, adequações, porque formas antigas de ensinar estão arraigadas na vida escolar e o educar pela pesquisa, em sentido antagônico àquelas, objetiva promover autonomia em busca do conhecimento. Consequentemente, os desafios também apresentam-se no contexto do processo avaliativo.

Nos pressupostos do Mais Educação e nas palavras dos(as) professores(as)-caminhantes submetidos(as) a tal Programa, viu-se que seu paradigma avaliativo parece tender ao tradicionalismo, segundo modelo do tecnicismo educacional, que advém do antagonismo existente no modo de produção capitalista, que constitui classes sociais e competitivos interesses econômicos.

Por outro lado, no discurso dos(as) professores(as)-caminhantes inseridos na Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, foram identificados outros critérios avaliativos e instrumentos mais adequados às orientações pedagógico-metodológicas de ações docentes relativas à distinta concepção de educação integral. Contudo, ainda estão submetidos(as) ao parâmetro métrico das notas, que também é mantido pelo sistema brasileiro de avaliação em larga escala.

É imperioso, porém, que a educação integral transgrida a sistemática tradicional e encontre caminhos para oferecer subsídios, possibilidades e ferramentas avaliativas para que a escola alcance seu principal objetivo: a aprendizagem qualitativa do aluno e seu desenvolvimento educacional.

Faz-se importante considerar que o processo ensino-aprendizagem-avaliação não seja apenas discente, mas também docente, visto que o professor deve entender-se como aprendiz. O processo precisa ser sistematicamente reavaliado pela escola e pelos educadores, a fim de

que os objetivos estejam sempre claros, as estratégias sejam coerentes e a educação integral conduza ao “aprender bem”.

Ao percorrer os (Des)Caminhos da Escola de Educação Integral, percebeu-se que, como em um quebra-cabeças, há peças que ainda não foram postas em seus devidos lugares. Há passos trôpegos, cambaleantes, que precisam firma-se e traçar rota segura.

A caminhada evidenciou que as concepções, diretrizes e experiências referentes à educação integral, no Brasil e no Mato Grosso do Sul, não são novas e têm sido pensadas a partir de um modelo que altera as compreensões de educação e do trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação do tempo de permanência na escola, dos espaços educativos e à intensificação das tarefas dos profissionais da educação.

Não há como desconsiderar que sua história está regada por lapsos e desacertos, apesar de seu início datar da década de 1930 do século que já é passado. Por que tantos descaminhos e tentativas que parecem atender a interesses político-ideológicos, mas não validam teorias e práticas eficientes de consolidação desta modalidade de ensino?

As palavras de alguns sujeitos-caminhantes que têm ou tiveram experiência em escola desta modalidade de ensino, reiteraram que neste movimento constitutivo há expressiva descontinuidade dos projetos de educação integral e/ou há ineficiência em levar adiante as propostas das várias iniciativas de diferentes concepções, políticas e práticas que foram criadas a esse respeito.

No que tange especificamente ao Ensino Médio, vive-se a mesma realidade. Como dito anteriormente, de maneira tautológica a Medida Provisória n. 746/2016 traz consigo as mesmas concepções da legislação referente à educação integral prevista para o ensino fundamental, relacionando ampliação da jornada escolar, tempo integral, como elemento diferencial e propulsor de qualidade da educação.

Seu pensamento parece permanecer pautado no conteudismo, no formalismo, no tradicionalismo... e outros “ismos” que emperram seu avanço e eficácia. Seus professores? Mantêm metodologias empobrecidas e ultrapassadas, além de sentirem-se desvalorizados e, conseqüentemente, desmotivados para o exercício da docência, o que não os difere de outros que não estejam em ambiente escolar regular.

Nesse sentido, a educação integral oferecida advém do processo capitalista de produção e, conseqüentemente, do atendimento ao mercado de trabalho. É em prol da inter-relação tempo integral e capitalismo que a jornada escolar tem sido estendida e alguns aspectos do ambiente educacional têm sido alterados e recebido investimentos em programas e projetos educacionais por parte do governo federal.

Relembra-se Frigotto (2009) ao afirmar que

As políticas e a gestão educacional tendem, especialmente em países de capitalismo dependente, a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais – legítimos representantes do capital mundial. Esses organismos têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização. (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

Diante desse quadro, há duas alternativas: requerer outra sociedade ou reorganizar e enriquecer o tempo da escola, o que os programas governamentais de então não proporcionam!

Como já dito, uma proposta de educação em tempo integral deve ir muito além da concepção de ampliação do tempo de permanência na escola; deve romper com formas mecânicas e engessadas de ensinar, de aprender, de ver o mundo; deve repensar as proposituras curriculares, a formação de professores e os compromissos em prol de uma educação indivisa, efetivamente integral.

Outras concepções, percursos e palavras docentes apresentadas neste trabalho, enunciam a Proposta de Educação Integral em Tempo Integral, implantada no início do ano letivo de 2016 em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Semelhantemente à Escola Projeto Âncora, esta Proposta pretende revestir-se como ‘reinventora’ da escola de educação integral. Nela, o tom pedagógico fundamenta-se em metodologia que intenta educar para a pesquisa e problematizar os conteúdos e o tempo integral, estendido para alunos e professores, é pensado em sua plenitude.

O processo ensino-aprendizagem-avaliação é distinto. Professores(as) realizam planejamento coletivo, com vistas à interdisciplinaridade. Não há provas escritas e descontextualizadas, mas há, entre outros instrumentos, as produções escritas pelos alunos, que compõem um portfólio individual, porém multidisciplinar.

Seu cotidiano é organizado em tempos de estudo, dedicados aos conhecimentos relacionados ao currículo formal, que, apesar de ainda divididos em períodos de 50 minutos, aproximadamente, indicam uma mostra de que o processo de aulas proposto por esta concepção de educação integral, não reforça o objetivo tradicional de elaboração e aplicação de atividades fragmentadas, descontextualizadas, mas evidencia uma compreensão mais ampla a respeito do significado da formação discente.

A rotina educacional também contempla os centros de interesse, momentos dedicados às atividades que não estão relacionadas ao currículo oficial, em que cada aluno pode escolher o que lhe for mais atrativo ou interessante, daí a razão do termo, e momentos de orientação de estudo – período em que os(as) estudantes articulam-se com os(as) professores(as) para

acompanhamento e orientação personalizados nas problematizações, roteiro de estudos, tarefas de aprendizagem e outros procedimentos metodológicos.

Porém, o que parece destoante é a diretriz relativa à avaliação que, no desfecho do processo, permanece pautada na valorização quantitativa do desempenho discente. Parece desconsiderar as condições favoráveis à formação para a autonomia – científica, metodológica, pedagógica – e coadunar-se com pressupostos classificatórios que o processo avaliativo tradicional propõe.

É certo que seu decurso de transitoriedade e ineditismo, ainda tem apresentado desafios e dúvidas à comunidade escolar, afinal superar os impasses e refazer os descaminhos não é tarefa simples nem instantânea.

Todavia, acredita-se que esta apresenta-se como uma Proposta de ruptura com velhas teorias e práticas educativas, por apresentar conjuntura favorável à transformação da escola mecanizada, instrucionista, baseada em didáticas obsoletas, princípios disciplinares cristalizados e conteudistas.

No contexto da Psicologia voltada aos processos e práticas educativas, a educação integral não deve olvidar o conhecimento a respeito do complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pelo sujeito aprendente, e como as operações cognitivas, as que estão diretamente envolvidas no processo de apropriação destes conhecimentos, são constituídas na inter-relação com outros sujeitos.

Para que esse entendimento aconteça, é necessário reconhecer a essência social da aprendizagem. Entendê-la como o processo através do qual o aprendiz se apropria interativamente do que o grupo social conhece, do conteúdo da experiência humana.

Diante de tal prerrogativa psicológico-educativa, para que o discente aprenda será necessário que interaja com outros sujeitos, especialmente mais experientes. Sua premissa está voltada ao fornecimento de subsídios à prática pedagógica do professor, a fim de que estes favoreçam a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e possibilitem o aperfeiçoamento e a contribuição para a qualidade do processo escolar.

Pensar em escola integral, então, pressupõe conceber uma instituição educacional diferente da que tem sido apresentada, que não seja réplica ampliada da deficitária escola regular, nem ofereça uma pseudo educação integral, fraccionada.

Mas, em direção totalmente inversa, que seus caminhos indiquem uma escola-espaco de relação dialética, que discuta, questione, interaja, inter-relacione... onde os sujeitos, com seus erros e contradições, não sejam vistos como indivisos, mas percebidos como seres em sua

totalidade e, entre outras inúmeras coisas, reflitam sobre o processo de construção e apropriação do conhecimento, e este não seja vazio de significado.

Finalmente, considera-se que a educação integral, com suas diversas concepções, políticas e desafios, é um processo em andamento, que não permite juízos definitivos, mas considera-se a contribuição desse trabalho fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural como um ferramental de análise e espera-se que os elementos aqui apresentados tenham contribuído um pouco mais para a compreensão da temática e instigue novos questionamentos, debates e pesquisas.

Por compreender a vida como um grande percurso de aprendizado e uma grande e permanente escola, ratifica-se, no sentido das canções em epígrafe, que é preciso soltar a voz nas estradas e não desejar parar, mesmo quando o caminho, no movimento da história, é de pedra, é preciso sonhar e atravessar. Faz-se imprescindível continuar caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição. O fundamental é compreender a necessidade de não desistir, mas seguir... tocando em frente!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** Casa do Psicólogo, SP: 2006.

ALVES, V. B. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: questões e dilemas do programa mais educação. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico.** Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

ÂNCORA, Projeto. **Estatuto Social do Projeto Âncora** – Pelos direitos da Criança, do Adolescente e Idoso. Cotia, SP, 2014. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-estatuto.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2016.

ÂNCORA, Projeto. **História Institucional.** Disponível em: <http://www.projetoancora.org.br/historia.php?lang=port>. Acesso em 10 de julho de 2016a.

ÂNCORA, Projeto. **Carta de Princípios.** Disponível em: Carta de Princípios <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-carta-principios.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2016b.

ÂNCORA, Projeto. **Associação de Pais e Amigos.** Disponível em: <http://www.projetoancora.org.br/associacao-de-pais.php?lang=port>. Acesso em 10 de julho de 2016c.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

ANICETO, K. R. P.; MORAES, M. M. de S. Educação Integral: da Paideia aos dias atuais. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

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

BACZINSKI, A. V. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidade e rupturas. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, M. V. et al. Apresentação. In: BARBOSA, M. V. et al (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília, SP: Oficina Universitária, 2016.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BESERRA, F. de M. et al. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação.** Disponível em

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf. Acesso em 04 de março de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de julho de 2015.

BRASIL. **Educação integral/educação integrada e (em) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, MEC, Secad, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em 02 de julho de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 27 de julho de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória n.746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 08 de novembro de 2016b.

CAMPIONE, J. C. Avaliação assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. In: DANIELS, H. (Org.). **Um introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CASTRO, E. L. C.; BATISTA, R. N. C. **Avaliação externa**: superando os baixos índices do IDEB. Disponível em: moodle3.mec.gov.br/.../AVALIACAO_EXTERNA_Superando_os_baixos_Indices_do_IDEB_Elionice_Lima_e_Raimunda_Nonato.doc. Acesso em 13 setembro de 2016.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CARVALHO, C. de B. R. **O Programa Mais Educação no contexto da educação integral**: estratégia para ressignificar tempos, espaços e aprendizagens escolares? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Campo Grande, MS, 2016.

COELHO, L. M. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997.

COELHO, M. C. da C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, p. 83-96, abril. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_CoelhoHistoria_da_educacao_integral.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2016.

CREI. **Centro de Referências em Educação Integral**. Associação Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-encoraja-autonomia-na-aprendizagem-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

DANIELS, H. (Org.). **Um introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar el desarrollo psíquico**. Madrid, Progreso, 1988.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. Perfil do Professor. Universidade de Brasília – UNB, 2001.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**. Universidade de Brasília – UNB, 2007. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

DEMO, P. **Algumas Condições da Escola de Tempo Integral**. Postagem em 28 de novembro de 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

_____. **Projeto Pedagógico da ETI**. Postagem em 30 de setembro de 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

_____. **Textos discutíveis** – Escola de Tempo Integral. Postagem em 04 de abril de 2010. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

_____. **Escola de Tempo Integral, Escola Integral**. Postagem em 09 de agosto de 2016. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: **CENPEC** – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional. São Paulo: 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAEL. Faculdade Educacional da Lapa. **O que é educação integral**. Disponível em <http://fael.edu.br/egressos/mercado-de-trabalho/isto-voce-precisa-saber/o-que-e-educacao-integral/>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

FARIA, A. B. G. Palestra. **III Seminário de Educação Integral** – Sujeitos, tempos e espaços: ações, reflexões e interfaces educacionais, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS realizado em 11 de abril de 2015.

FARIA, T. C. F. **Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN**. In: Quipus: Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação, UnP. Natal: Edunp, Ano 1, n.1, dez. 2011.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: USP-Imprensa Oficial do Estado, 2008.

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

FREIRE, J. B. **El humanismo de la logoterapia de Viktor Frankl**. Pamplona: EUNSA, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. T. A. Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras**. UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem., 2008.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil** – direito ao outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, M. C. da C.; CAVALIÉRE, A. M. (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, n. 24, p. 17-24. Campinas: Cedes/Papirus, 1991.

GODOY, M. et al. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 30 de julho de 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, nº 2, 2006.

HENTZ, P. (Org.). **Tempo de Aprender**. Subsídios para Classes de Aceleração de Aprendizagem Nível 3 para toda a escola. Produção Coletiva de Educadores da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, 1999.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2002.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência Hoje**. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.

KOSULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos e seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Morales, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

LIMA, E. S. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATO GROSSO DO SUL. Diário Oficial. **Resolução SED n. 3.017, de 4 de fevereiro de 2016**. Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO9100_05_02_2016.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2016.

MARIUZZO, T.; MARTINS, S. T. F. **Uma aplicação do método materialista histórico e dialético na análise do discurso de docentes**. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Bauru, 2005.

MAURÍCIO, L. V. **Políticas Públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 13 de dez. 2015.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOTTA, M. C. A da. Governo do Estado. **Notícias MS**. Educação. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas, 2016. Disponível em: <http://www.noticias.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 de abril de 2016.

NECYK, M. T. C. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas em tempo integral no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-São Paulo, 2012.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K de. História, Consciência e Educação. **Viver, Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia. Lev Semiovich Vygotsky, uma educação dialética. Edição Especial n. 2, p. 6-13. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

OLIVEIRA, V. O. de. et al. **Política de Currículo na Educação Integral e Integração no Currículo Escolar**: leituras a partir de duas experiências. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

PARO, V. H. et al. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PACHECO, J. **Entrevista Veiculada pelo Centro de Referência em Educação Integral – CREI**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-encoraja-autonomia-na-aprendizagem-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

PAZ, F. M. da **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental**: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/.../2082>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

PEGORER, V. **Educação Integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

PEREIRA, C. S. **O Processo de Aprendizagem na Educação Escolar** – as concepções de professores. Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**. Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no Campo Educacional. Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2010.

PIATTI, C. B. Educação integral: tempos e espaços educativos – que tempos são esses? In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/PINHEIRO-Fernanda-P.-da-S.-Zarour.-Programa-Mais-Educ-Mestrado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Programa-de-P.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2015.

PINO A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2007.

PINO A.; MAINARDES, J. Publicações brasileiras na perspectiva vygotskyana. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 71, p. 255-269, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REIS, C. F. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

REIS, G. O Currículo na Escola de Tempo Integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

RIBEIRO, D. **O Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RIBEIRO, D. **CIEPS** – As escolas integrais. Discurso Darcy Ribeiro, março de 1994. Disponível em: www.pdt.org.br/juventude/wp.../07/cieps_-_as_escolas_integrais.doc. Acesso em: 25 de abril de 2016.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M. V. et al (Orgs.). **Teoria**

Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAKATE, M. M. Governo do Estado. **Notícias MS.** Educação. Rede Estadual de Ensino terá 2 escolas em tempo integral em Campo Grande com 635 vagas, 2016. Disponível em: <http://www.noticias.ms.gov.br/rede-estadual-de-ensino-tera-2-escolas-em-tempo-integral-em-campo-grande-com-635-vagas/>. Acesso em: 27 de abril de 2016.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Educação Integral no Brasil de Hoje. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral:** formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole Ltda., 1988.

SOUZA, S. J. D. F. de. **O educere ad educare da educação integral em cena, contracena e crítica.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti. Paraná, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do Conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

TALÍZINA, N. **Psicologia de la enseñanza.** Moscou: Progreso, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. Um materialismo psicológico. **Viver, Mente e Cérebro.** Coleção Memória da Pedagogia. Lev Semiovich Vygotsky, uma educação dialética. Edição Especial n. 2, p. 22-29. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. **Educação não é Privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

TENO, N. A. C. Rememorando trajetórias: docência e identidade do professor em formação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Relatório de Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação,** 2013. Disponível em:

<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/1243/cursoid:76>. Acesso em 10 de abril de 2016.

TENO, N. A. C. Representação da leitura em memoriais de formação docente: dizeres das alunas/professoras do curso normal superior. **Discursividade**. 08 ed, agosto – dezembro, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C. et al. **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá, PR: Eduem, 2015.

TUNES, E. et al. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

URT, S. da C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. da C. e MORETTINI, M. T. (Orgs.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, p. 43-62, 2005.

URT. S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT. S. da C; CINTRA, R. C. G. G. (Org.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande, MS: Life, 2012.

URT. S. da C. A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In:_____. **Obras Escogidas – Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In:_____. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. In:_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC, 1950-1960. Bragança Paulista: IFAN, 1999.

ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotsky e a Educação**. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

ZANELLA, A. V. et al Questões de Método em Textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, p. 25 – 33, 2007.

REFERÊNCIAS – ESTADO DO CONHECIMENTO

BANCO CAPES

FERREIRA, G. P. de C. **Escola de tempo integral e letramento literário**: um estudo sobre a formação de leitores. Dissertação Mestrado Letras. Universidade Federal do Tocantins: Araguaína, 2012.

FERREIRA, J. R. **O Programa Mais Educação**: as repercussões da formação docente na prática escolar. Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2012.

GNISCI, V. M. R. **Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu**: experiências de educação (em tempo) integral. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

HATAKEYAMA, M. R. T. **Proposta de educação integral do Colégio Militar de Salvador para o ensino fundamental**: impactos no desenvolvimento humano. Dissertação Mestrado Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Faculdade Vale do Cricaré, ES, 2012.

LEAO, A. L. de J. **Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010**: encontros e desencontros. Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2012.

MATTOS, G. F. F. **As artes de saber fazer em uma escola de educação em tempo integral**. Tese Doutorado Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

MOTA, M. C. **O reforço escolar na educação integral**: uma leitura a partir da psicanálise. Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2011.

NECYK, M. T. C. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo**. Dissertação Mestrado Educação. PUC-Monte Alegre, 2012.

OLIVEIRA, R. R. de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. Tese Doutorado Educação. Universidade de Brasília, 2012.

SANCHES FILHO, R. R. **Desenvolvimento humano integral**: desafios e repercussões da formação à atuação do professor de educação física. Dissertação Mestrado Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Faculdade Vale do Cricaré, ES, 2012.

SOUZA, S. J. D. F. de. **O educere ad educare da educação integral em cena, contracena e crítica**. Dissertação Mestrado Educação Universidade Tuiuti, PR, 2011.

BANCO BTDT

COSTA, N. R. da. **Educação de tempo integral do campo**: novos tempos e significados. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Católica de Brasília, 2011.

CUSATI, I. S. **Educação em tempo integral**: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. Tese Doutorado Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

FAVERI, R. C. C. de. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo**: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. Dissertação Mestrado Educação. PUC – Campinas, 2013.

FONSECA, J. A. L. **Ampliação do tempo escolar**: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. Tese Doutorado Educação. UNISINOS, 2014.

FREIRE, P. S. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Tese Doutorado Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

FREITAS, J. V. de. **Compondo a docência**: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral, Dissertação Mestrado Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

JACOB, M. C. G. P. **Trabalho docente**: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. Dissertação Mestrado Desenvolvimento Humano. UNITAU, 2014.

LEANDRO, K. de S. **Programa Educação Integral**: escolarização ou custódia?. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MAGALHÃES, N. R. S. **Educação Integral**: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias – MA. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MENEZES, S. R. dos S. **A atuação do professor na educação profissional técnica de nível médio**: implicações na formação integral do aluno. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Católica de Brasília, 2013.

MORAIS, E. V. de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

NAZARI, A. C. G. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais: limites e possibilidades.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

NUNES, G. C. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2011.

RAMALHO, B. B. M. **Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SANTOS, F. M. dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?: um estudo do Programa Mais Educação.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Católica de Brasília, 2014.

SILVA, A. L. F. da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?.** Tese Doutorado Educação. USP, 2014.

SILVA, A. M. C. J. e. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral.** Tese Doutorado Educação. Universidade de Brasília, 2012.

BANCO UCDB

ALVES, G. M. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos.** Tese Doutorado Educação. UCDB, 2015.

MELO, L. C. de. **A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral: expectativas e dilemas.** Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2013.

MORAES, M. da R. V. de. **Implicações do uso laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Campo Grande – MS.** Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2010.

BANCO UFMS

GONÇALVES, R. C. de A. **Tecnologias em ambiente escolar: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande – MS,** Dissertação Mestrado Educação, UFMS, 2014.

PEREIRA, C. S. **O processo de aprendizagem na educação escolar: as concepções de professores,** Dissertação Mestrado Educação, UFMS, 2014.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PALAVRAS DOCENTES**

APÊNDICES

Campo Grande/MS
2016

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA A PROFESSORES(AS)

Mestranda: Soraya Cunha Couto Vital
Orientadora: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

- I- Compreensão a respeito de educação integral
- II- Falar sobre sua experiência/vivência em escola de educação integral
- III- Fazer referência ao cotidiano da escola integral:
 - Tempo integral
 - Aulas
 - Professor (ensino, metodologia, planejamento, formação)
 - Aluno (aprendizagem)
 - Avaliação (critérios/instrumentos)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**(DES)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PALAVRAS DOCENTES**

ANEXO

Campo Grande/MS
2016

ANEXO 1: CRONOLOGIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL, NO PERÍODO DE 2008 A 2014

Município	Escola	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Campo Grande	EE Antônio Delfino	X	X	X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Luísa Vidal Borges Daniel	X	X	X	X	X	X	X
Corumbá	EE Dr Gabriel Vandoni de Barros		X	X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Delmira Ramos		X	X	X	X	X	X
Anastácio	EE Roberto Scaff			X	X	X	X	X
Anaurilândia	EE Guaicurú			X	X	X	X	X
Camapuã	EE Abadia Faustino Inácio			X	X	X		
Campo Grande	EE Amélio Carvalho Baís			X				
Campo Grande	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Hércules Maymone			X	X			
Campo Grande	EE Maestro Frederico Liebermann			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Marçal de Souza Tupã-Y			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Henrique Cyrillo Corrêa			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Profa Brasilina Ferraz Manteiro			X				
Campo Grande	EE Profa Fausta Garcia Bueno			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Joelina de Almeida Xavier			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Profa Neyder Suelly Costa Vieira			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Thereza Noranha de Carvalho			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Sebastião Santana de Oliveira			X	X	X	X	X
Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal			X	X	X	X	X
Corumbá	EE Dr João Leite de Barros			X	X	X	X	X
Fátima do Sul	EE Vila Brasil			X	X	X	X	X
Nova Andradina	EE Austrílio Capilé Castro			X	X	X	X	X
Coxim	EE Silvio Ferreira				X	X	X	X
Ivinhema	EE Joaquim Gonçalves Ledo				X	X		
Paranaíba	EE Manoel Garcia				X	X	X	X

	Leal							
Três Lagoas	EE Pe João Tomes				X	X	X	X
Aquidauana	EE Felipe Orro					X	X	
Campo Grande	EE José Ferreira Barbosa					X	X	X
Corumbá	EE Maria Leite					X	X	X
Laguna Caarapã	EE Álvaro Martins dos Santos					X		
Miranda	EE Carmelita Canale Rebuá					X	X	X
Paranaíba	EE Dr. Ermírio Leal Garcia					X	X	X
Taquarussú	EE Dr Martinho Marques					X	X	X
Água Clara	EE Marechal Castelo Branco						X	X
Bodoquena	EE Joaquim Mário Bonfim						X	X
Novo Horizonte do Sul	EE Dorcelina de Oliveira Folador						X	X
Terenos	EE Antônio Valadares						X	X

Fonte: Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado por Carvalho (2016).

(Des)CAMINHOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:

concepções, percursos
e palavras docentes

Mestranda:

Soraya Cunha Couto Vital

Orientadora:

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt
Mestrado em Psicologia - UFMS

